

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY

SOCIAL CLIMATE OF SCHOOL

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Lenka Kodrlová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: únor, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne

.....
Lenka Kodrlová

Děkuji paní PhDr. Marii Linkové, Ph.D. za milý, vstřícný přístup, cenné rady a podněty při vypracovávání této práce.

Zároveň děkuji všem pedagogům, žákům a jejich rodičům, kteří se podíleli na realizaci výzkumného šetření.

V neposlední řadě děkuji také své rodině za trpělivost a podporu, kterou mi po celou dobu projevovala.

Anotace

Práce se v teoretické části zabývá popisem a definováním hlavních pojmů souvisejících s klimatem školy a třídy, aktéry klimatu a sociálními vztahy mezi nimi, determinanty klimatu a metodami měření klimatu.

Cílem výzkumu v praktické části je zjištění klimatu ve vybrané škole, zjištěním klimatu jednotlivých tříd, učitelského sboru a názorů rodičů pomocí kvantitativních metod (dotazníků).

Klíčová slova: klima školy, klima třídy, metody měření, dotazník, aktéři klimatu

Annotation

In the theoretic part, the dissertation is dealing with description and definition of main terms connected with climate of school and climate of class, with climate agents and their social relationships, with determinants of climate of school and with methods of climate measurement.

The aim of the practical part of research is to map the climate of chosen school, to map the climate of individual classes and of the school staff and to map parent's opinions by quantitative methods (by questionnaire).

Key words: climate of school, climate of class, methods of measurement, questionnaire, climate agents

OBSAH:

ÚVOD	6
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	8
1.1. Prostředí	8
1.2. Atmosféra	10
1.3. Klima	10
1.4. Determinanty klimatu	11
2. KLIMA TŘÍDY	13
2.1. Typy klimatu třídy	14
3. KLIMA ŠKOLY	17
3.1. Typy klimatu školy	20
4. TVŮRCI KLIMATU	24
4.1. Učitelé	24
4.1.1. Osobnost učitele	26
4.1.2. Dovednosti učitele	27
4.1.3. Autorita učitele	32
4.2. Žáci	33
4.2.1. Pozice žáka	34
4.2.2. Hodnocení	36
4.3. Vedení školy	39
4.4. Rodiče	40
5. SOCIÁLNÍ INTERAKCE.....	41
5.1. Komunikace	41
5.2. Vztah učitel – žák	43
5.3. Vztah žák – žák	46
5.4. Vztah učitel – učitel	46
6. PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU	47
7. METODY MĚŘENÍ KLIMATU	48

7.1.	Kvalitativní metody	52
7.2.	Kvantitativní metody.....	52
8.	PRŮZKUM KLIMATU ZÁKLADNÍ ŠKOLY	58
8.1.	Cíl výzkumu.....	58
8.2.	Formulace hypotéz	58
8.3.	Výzkumný vzorek.....	59
8.4.	Metody výzkumu	59
8.5.	Realizace výzkumu	60
8.5.1.	Způsob zadání dotazníku.....	60
8.5.2.	Vyhodnocování dotazníků.....	61
8.6.	Interpretace zjištěných výsledků výzkumu.....	64
8.6.1.	Klima jednotlivých tříd	64
8.6.2.	Klima učitelského sboru.....	79
8.6.3.	Názory rodičů.....	81
8.7.	Ověření hypotéz.....	84
9.	ZÁVĚR	89
10.	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH.....	91
11.	POUŽITÁ LITERATURA.....	93
12.	PŘÍLOHY	98

ÚVOD

Jedním z nejdůležitějších faktorů formování osobnosti člověka je bezesporu škola. Každý z nás vzpomíná na školní léta různě, někdo v dobrém a jiný by nejraději zapomenul. Právě to, jak budeme na školu vzpomínat, závisí na klimatu třídy a školy. Na klimatu školy se podílí více činitelů, záleží na samotných žácích a jejich vztazích, na učitelích, vedení školy, správních zaměstnancích, rodičích apod. Velmi důležité jsou vztahy mezi nimi, které ovlivňují kvalitu klimatu a tím i kvalitu školní práce, výkonnost a pozitivní vztah nejen žáků ke škole.

Mám pocit, že v době, kdy jsem já sama chodila do školy, nikoho nezajímalo, jak se ve škole cítíme, škola byla pouze povinnost. V dnešní době, kdy se do popředí zájmu ve vzdělávacím procesu dostává dítě, se otázce klimatu školy a třídy začíná věnovat větší pozornost. Je to jen pro dobro věci, protože už samotné zjištění klimatu je prvním krůčkem k jeho případnému zlepšení.

Téma klimatu školy mě zajímá i z profesního hlediska, ať už z pozice zaměstnance, či třídního učitele. Každému učiteli se jistě lépe pracuje na škole, kde mají všichni mezi sebou dobré vztahy, práce je baví a mohou se stát dobrými vzory pro své žáky. Třídní učitel má, pokud dobře pozná své žáky, možnost je správným směrem ovlivňovat, aby bylo ve třídě pozitivnější klima, které jistě přispívá k větší efektivitě školního vyučování. Osobně bych si přála, aby mí žáci vzpomínali na školní léta rádi a s úsměvem.

Abych lépe porozuměla tématice klimatu třídy a školy, musela jsem se blíže seznámit s touto problematikou. V teoretické části mé diplomové práce bych ráda přiblížila oblast tohoto tématu, pojednávající o základních pojmech souvisejících s klimatem třídy a školy, interpersonálních vztazích, o tvůrcích klimatu a v neposlední řadě i o přístupech a metodách zjišťování klimatu.

V rámci praktické části bych chtěla uskutečnit výzkum klimatu školy, kde pracuji. Mým cílem je zjistit klimata jednotlivých tříd, učitelského sboru a názory rodičů. K měření využiji standardizované i nestandardizované dotazníky, které poté statisticky zpracuji.

Jsem si vědoma, že výsledky nebudou mít obecnou platnost, ale myslím, že dobře poslouží jednotlivým třídním učitelům k zlepšení třídních klimat a vedení školy k poznání klimatu školy.

I.Teoretická část

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Vymezení základní pojmy není jednoduché. Setkáváme se často s různými termíny, které se používají k analýze sociálně-psychologických jevů ve škole – prostředí, atmosféra, etos, charakter školy, třídy, učitelského sboru apod. Často bývají i ztotožňovány, i když mají odlišný význam. Mnoho terminologických variant dále vzniká přidáním různých přívlastků (sociální, psychosociální, učební, edukační...). Jednotlivé termíny nejsou všemi odborníky, pedagogickou i nepedagogickou veřejností chápány jednotně, proto je důležité termíny sjednotit.

Mareš, Křivohlavý (1995, s. 147) uvádějí: „*České termíny by měly uživatelům umožnit, aby rozlišili sociálně-psychologické jevy ve škole podle rozsahu, měnlivosti, délky trvání, obecnosti.*“ Proto navrhuji užívat termíny prostředí, atmosféra, sociální klima, aby se minimalizovaly terminologické komplikace.

1.1. Prostředí

Škola je místem, kde probíhá vzdělávání, ale i socializace žáků, proto se pod nejobecnější, nejrozsáhlejší termín prostředí zahrnují také sociálně psychologické aspekty, jak je patrné z následujících definic.

J. Lašek (2007, s. 40) do prostředí školy zahrnuje nejen architektonická a hygienická hlediska, ale také stupeň a typ školy s jejím umístěním v regionu .

Obdobné vysvětlení najdeme i v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 54), kde „*edukační prostředí je jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální (velikost prostoru, architektura aj.), ergonomické (zařízení, pomůcky, aj.) a především psychosociální (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty). Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky.*“

H. Grecmanová (2008, s. 9) chápe prostředí jako objektivní realitu mnoha faktorů, které člověka ovlivňují, působí na něj a formují ho. Člověk je ale také sám součástí tohoto prostředí, na které má vliv, ať pozitivní nebo destruktivní.

Obecně lze prostředí rozdělit na prostředí přírodní a společenské. M. Sovák (1990, s. 93) rozděluje prostředí školy na prostředí hmotné (školní budova) a prostředí školní společenské. Poukazuje na mnohdy neosobní prostředí moderních rozsáhlých budov škol a konstatuje, že: „*Budoucnost ukáže, do jaké míry se školní velkobudovy osvědčí*

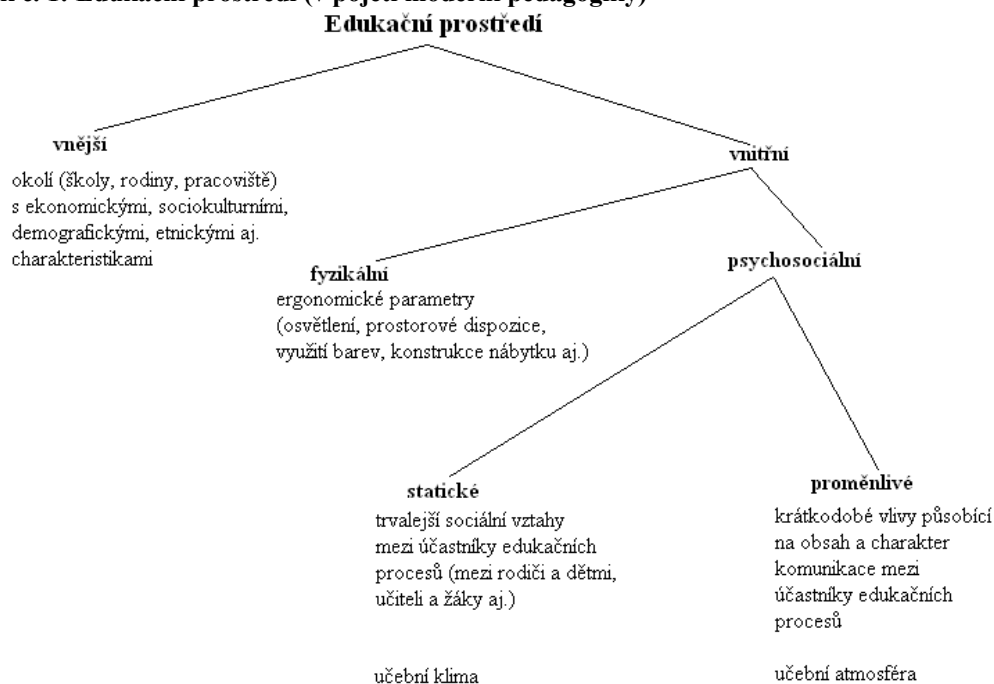
nejen pro výuku a učení, ale i pro celkové duševní zdraví žáků i učitelů, když dnes už víme, že přelidnění je jedním z činitelů vybarvujících stres!“

J. Lašek (2007, s. 3) rozděluje prostředí podle interakce člověka s prostředím na:

- **mikroprostředí** – souvisí především s rodinou, okruhem přátel, pracovištěm, u dětí se školní třídou, učitelem, skupinami spolužáků, vrstevníků, zájmovými sdruženími; podněty v tomto prostředí mívají největší intenzitu, frekvenci a délku trvání
- **mezzoprostředí** – jedná se o lokální prostředí, zpravidla místo bydliště a okolí; zahrnuje přírodu, kulturu, sociální vazby všeho druhu v tomto prostoru. Patří sem i škola jako celek a další kulturně výchovné instituce
- **makroprostředí** – jedná se o širší okruh prostředí; je představován společenskými vlivy a podmínkami, které se odrážejí v životě jedince a spolupůsobí při formování jeho osobnosti; makroprostředí ovlivňuje oba dva typy předchozích prostředí

Jednotlivé složky edukačního prostředí podle J. Průchy (2009, s. 70) přehledně znázorňuje následující obrázek.

Obrázek č. 1: Edukační prostředí (v pojetí moderní pedagogiky)



Zdroj: J. Průcha, 2009

1.2. Atmosféra

Pojem atmosféra, jako plynný obal tělesa v meziplanetárním prostoru, je termínem pocházejícím z astrofyziky. Stejně tak jako plyn nemá svůj stálý tvar, tak i atmosféra ve škole je jevem krátkodobým, méně stabilním, ale prožívaným. J. Lašek (2007, s. 40) považuje atmosféru „*v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě.*“ Atmosféra se mění podle okamžitých situací, jinou atmosféru pocítujeme ve třídě při písemné práci, při suplování, o přestávce, po konfliktu mezi žáky, při odpoledním vyučování, atd. Podle J. Mareše (1998) se atmosféra mění během vyučování, ba i během jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají krátkou dobu (minuty, hodiny), výjimečně déle. Ve své studii poukazuje na úvahu J. K. Litterstové a B. A. Eya, že se periodicky střídá období s pozitivní a negativní atmosférou. J. Mareš nesouhlasí s jednoduchou periodicitou změn, ale domnívá se, že může existovat určitá událost, tzv. *kritická událost*, která se stává podmětem ke změně vnímání a prožívání jevů ve třídě, nebo je podmětem ke změně jednání žáků a učitelů. Častěji se kritická událost vztahuje právě k atmosféře, ale může se týkat i klimatu třídy.

1.3. Klima

Termín klima se prvotně objevuje v přírodních vědách. Česky znamená podnebí, což je dlouhodobě stabilní režim počasí. Postupně se termín klima začalo používat i v oborech společenských věd.

J. Lašek (2007, s. 42) chápe klima jako „*jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí.*“

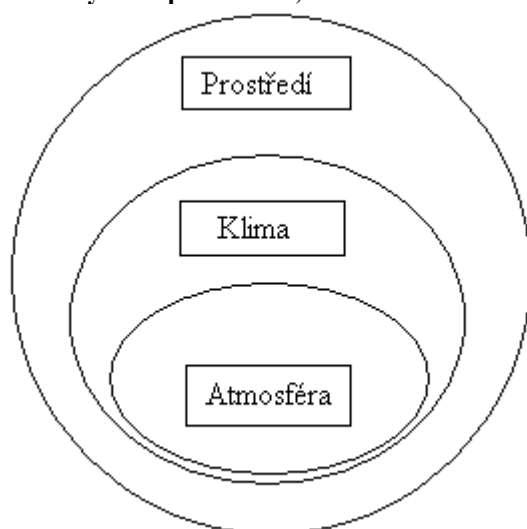
H. Grecmanová (2008, s. 9) charakterizuje klima jako „*psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.*“

Mareš, Křivohlavý (1995, s. 147) připomínají některé autory (např. Zahn, Kagan, Widaman, 1986), kteří zdůrazňují, „*že klima je především souborem zobecněných postojů, vnímání procesů odehrávajících se ve třídě a emocionálního reagování žáků na ně.*“ Vnímání klimatu je subjektivní pocit každého účastníka školního vzdělávání, který ovlivňuje jeho myšlení, rozhodování a konání.

Ve školním prostředí můžeme hovořit o klimatu třídy, klimatu školy, klimatu učitelského sboru, klimatu výuky, o komunikačním klimatu atd. Klima má vliv na efektivitu žákova učení, vyučovací proces, na osobnostní rozvoj žáka i učitele, ale také na vývoj třídy jako takové. Klima lze zjišťovat, měřit.

Klima, atmosféru a prostředí nelze od sebe oddělit, jejich existence je vzájemně propojená, jak uvádí obrázek J. Laška (2007, s. 41).

Obrázek č. 2: Vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou



Zdroj: J. Lašek, 2007

1.4. Determinanty klimatu

Determinanty jsou činitelé, kteří ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. J. Lašek (2007, s. 44) mezi determinanty řadí:

- zvláštnosti školy:
 - typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy)
 - pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce)
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací:
 - např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích
- zvláštnosti učitelů:
 - osobnost učitele
 - učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky

- zvláštnosti školních tříd:
 - učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny ve třídě
- zvláštnosti žáků:
 - žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní
 - žák jako individuální osobnost

Jak uvádí H. Grecmanová (2008, s. 51-74) je mnoho faktorů vlivu na klima školy, např.:

- umístění školy v určitém regionu (město x venkov)
- architektura a fyzické prostředí školy
- forma školy a rozdílná organizace procesů
- organizační znaky školy (velikost školy, počet žáků ve třídě, třídy podle výkonnosti žáků,...)
- obsah výuky, vyučovací předmět
- osobnost učitele (věk, pohlaví, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd.)
- osobnost žáka (pohlaví, kognitivní schopnosti, výkonnostní možnosti, motivace, postoje, sociální původ,...)
- vedení školy

J. Průcha (2001, s. 83) zmiňuje: „*Ve školním prostředí klima vzniká zejména ze sociálních vztahů mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem a žáky navzájem, ze způsobů komunikace mezi těmito subjekty, ze způsobů řízení školy, ale také z determinant fyzické povahy (architektura školních budov, vybavenost učeben a škol nábytkem a zařízením, ergonomické vlastnosti vzdělávacího procesu (např. počet a délka přestávek aj.).*“

J. Mareš (Čáp, Mareš, 2001, s. 585 -591) uvádí některé přístupy, které ovlivňují a určují klima školy:

- přístupy zaměřeny na vedení a organizaci školy (způsob vedení školy, řízení školy, organizace školy)
- přístupy zaměřené na učitelský sbor (učitelský sbor, jeho podíl na chodu školy)
- přístupy zaměřené na vztahovou dimenzi (vztahy mezi učitelem a žáky, vztahy mezi školou a rodiči)

- komplexnější přístupy (sociodemografické složení žáků, strukturální a sociálně-environmentální charakteristika školy, zahrnutí rodičů do chodu školy, podpora žákovského učení při výuce a spokojenost rodičů s prací školy)

Faktory neovlivňují klima jednotlivě, ale jsou propojené. Jak hodně klima ovlivní, záleží na jejich intenzitě.

2. KLIMA TŘÍDY

Klima každé třídy je jiné, vytváří se nejen při vyučování a o přestávkách, ale i při různých dalších činnostech třídy (výlety, školy v přírodě, společenské akce atd.). Vliv má samozřejmě složení třídy, sociální a kulturní faktory apod.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 100) je klima třídy definováno jako *„sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“*

Jednoduše se dá shrnout, že klima třídy vystihuje subjektivní sociálně - emocionální spokojenost jednotlivých žáků ve třídě, jak si vzájemně všichni rozumějí, jak jsou soudržní.

R. Čapek (2010, s. 13) definuje třídní klima jako *„souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“*

V. Spilková (2005, s. 57-58) chápe klima třídy jako *„komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě (v případě školy jde o komunikaci, vztahy a sociální procesy mezi všemi aktéry vzdělávání ve škole včetně jejích sociálních partnerů), dlouhodobější sociálně – emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě/škole.“* Není pochyb o tom, že pro zdárný vývoj jedince má klima třídy zásadní vliv. Působí na rozvoj sebevědomí, sebeúcty žáka, na jeho postoje, názory, hodnoty apod. J. Lašek (2007,

s. 13) uvádí názor Moose a Tricketta, kteří charakterizovali třídu jako „*kritické místo pro interpersonální a vzdělávací vývoj žáka*“.

J. Mareš (Čáp, Mareš, 2001, s. 569) shrnuje sociální klima třídy do následujících úrovní:

- úroveň ekologická (prostředí školy)
- úroveň jedinců (účastníci školního života)
- úroveň malých sociálních skupin (např. školní třída)
- úroveň větších sociálních skupin (klima školy)
- úroveň velkých sociálních skupin (úroveň školství v zemi, její kultura apod.)

Jak se J. Mareš (in Ježek, 2005) domnívá: „*pro žáky je právě vnímané klima jejich třídy, jejich vyučovacích hodin určující pro to, jak hodnotí klima své školy.*“

2.1. Typy klimatu třídy

Autoři Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 100) rozlišují klima třídy:

- aktuální (fakticky existující)
- preferované (to, které si žáci a učitelé přejí)

J. Mareš (Čáp, Mareš, 2001, s. 570-571) rozděluje typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy podle:

- stupně školy
 - klima třídy v mateřské škole
 - klima třídy na prvním a druhém stupni ZŠ
 - klima třídy na střední škole
 - klima ve studijní skupině na vysoké škole apod.
- typu školy
 - klima třídy na gymnáziu
 - klima třídy na střední odborné škole
 - klima třídy na středním odborném učilišti
 - klima třídy na státní – nestátní škole
- koncepce výuky

- klima třídy v tzv. tradiční škole
- klima třídy v tzv. alternativní škole
- zvláštností žáků
 - klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci
 - klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“
 - klima třídy podle převládající orientace žáků
- zvláštností vyučujících předmětů
 - klima při naukových předmětech
 - klima při „výchovách“
 - klima při dalších typech vyučovacích předmětů
- zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává
 - klima v tradiční učebně
 - klima při laboratorní výuce
- zvláštností učitelů
 - klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček
 - klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel
 - klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel
 - klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel
 - klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy
 - klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly
- zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt
 - klima při přímé mezilidské komunikaci
 - klima při učení pomocí počítače
 - klima ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou (televizní konference, internetové diskusní skupiny)

J. Prokop (1996, s. 39-40) rozlišuje čtyři typy třídního klimatu:

- **příznivě autokratické (klima neosobní profesionality)**
 - učitel přijímá důležitá rozhodnutí ve prospěch žáků
 - myslí si, že musí na žáka klást takové nároky, které by si sám na sebe asi nekladl, požaduje od žáka námahu a odříkání

- je představitelem takových hodnot, jako je sympatičnost, objektivita, nevypočítavost, které si děti musí teprve osvojit
- **příznivě demokratické (klíma interpersonalní shody)**
 - žáci rozhodují spolu s učitelem v zájmu harmonického života třídy jako sociální skupiny
 - učitel se cítí zodpovědný zejména za sebevědomí a sebedůvěru svých žáků a v zájmu toho volí vhodné postupy
 - jeho důležitým výchovným cílem je, aby se žáci cítili příjemně a aby se naučili spořádanému životu
- **autokratické nepřátelské (klíma institucionálního pořádku)**
 - učitel přijímá rozhodnutí v zájmu instituce – školy, vše má své místo a každá role má zastávat určité chování
 - učitel požaduje úctu, příliš se osobně neangažuje, učí pouze to, co má dáno a používá předepsané a ověřené metody
 - žáci nemusí všemu rozumět, ale musí vědět; nemusí udržovat přátelské vztahy, hlavně se vzájemně nebít; nemusí chodit do školy rádi, stačí, když budou ve vyučování přítomni; učitel je spokojený s frázemi a zdánlivým pořádkem a poslušností; rutinovaně reaguje represemi
 - třídu s takovým klímatem žáci jistě vnímají jako nesmyslné a bezcitné místo
- **laissez-faire klíma**
 - učitel pracuje ve smyslu „Dělejte si, co chcete!“ a „Dejte mi všichni svatý pokoj!“

Jaké by ale mělo být kvalitní klíma třídy?

V. Spilková (2005, s. 58) vyjadřuje jeho základní rysy z hlediska:

- **emocionálního:** pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost
- **sociálního:** otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt a porozumění, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce
- **pracovního:** řád, respektování pravidel, pracovitost, činnost, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, důslednost

H. Grecmanová (2008, s. 49) uvádí názory R. Reische a G. Schwarze, kteří „upozornili na důležitou roli skupinové dynamiky, stylů vedení učitelů, vývojových fází člověka při utváření klimatu ve třídě. Důraz položili na klima učení se. Kde není tzv. „kolegiální“ klima, jsou horší učební výsledky. Sociální určení považovali za jednu z podmínek pro vznik pozitivního klimatu.“

3. KLIMA ŠKOLY

J. Mareš (in Ježek, 2003, s. 37- 38) se domnívá, že klima školy je:

- jev, na jehož vznik, fungování a proměny mají vliv tyto aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy, rodiče, představitelé státní správy zodpovídající za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje
- subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev
- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase
- jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních – na úrovni jednotlivců, skupin aktérů, všech účastníků
- jev, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny aktérů rozdílně; tyto rozdíly vedou i k rozdílnému reagování aktérů na klima
- jev, který můžeme zkoumat v jeho různých podobách – v aktuální podobě (momentální stav), preferované podobě (subjektivní přání aktérů), žádoucí podobě (jako cíl intervenčního snažení), retrospektivní podobě (vzpomínky účastníků, percipování výchozího stavu)
- jev, který ze systémového pohledu sestává z různých prvků, které nejsou stejně důležité a lze je hierarchicky uspořádat; vzájemné vazby těchto prvků mohou být jednosměrné i obousměrné a nemají všechny stejnou váhu, navíc se zjištěné údaje mohou proměňovat v čase, neboť jde o dynamický systém. Protože jde o sociálně psychologický systém, mají proměny rozdílnou rychlost a fungují rozdílně na různých úrovních systému (celkově jde o systém s relativně velkou setrvačností)
- jev, který můžeme chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry (co dělá určité klima například s psychikou aktérů, s jejich výkony, s jejich zdravím), anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme zavádět ve škole určité změny,

provádět cílené intervence (nakolik se klima vůbec změní, v kterých parametrech se změní a v kterých nikoli, jak trvalá je tato změna apod.)

Podle jedné z definic je škola „*společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 238) Na základě této definice a jak upozorňuje R. Čapek (2010, s. 133) na názor J. Mareše, že „*klima školy je produktem specifické sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry hodnoty a normy,*“ lze zdůraznit při chápání pojmu právě slovo sociální, sociální klima školy.

Školy jako prostředí si mohou být v mnohém podobné, ale budou se odlišovat právě ve svém klimatu, v tom, jak život v prostředí školy budou vnímat, prožívat a hodnotit žáci, učitelé, rodiče, veřejnost apod.

Na rozvoji osobnosti žáka má škola nezastupitelnou roli. M. Rojková (2003 s. 174) uvádí, že „*kvalitní výchovný program proto klade na první místo identitu, interakci a informaci, které lze plně rozvíjet pouze v odpovídajícím klimatu. Je proto třeba rozvíjet takové vztahy, na kterých bude dětem záležet, abychom je mohli nenásilně ovlivňovat.*“ A jako příklady rozvíjející takové vztahy uvádí hru, humor a společné neformální akce.

Dobrá, kvalitní a efektivní škola má právě pozitivní sociální klima vymezené pěti klíčovými znaky, které předkládá v teoretickém modelu **kvalitní školy** V. Spilková (2003, s. 345). Pozitivní sociální klima je určeno:

- přístupem k žákům
- komunikací mezi učitelem a žáky a žáky navzájem, klima třídy
- metodami práce
- formami a organizací práce
- způsoby hodnocení žáků

Kvalita školního klimatu má vliv na sociální, psychologické, zdravotní a pedagogické charakteristiky jednotlivých aktérů, ovlivňuje, jak moc bude škola úspěšná jako instituce a v neposlední řadě ovlivňuje kvalitu výstupů školy. (Mareš, in Chráska, 2003, s. 38)

Podle M. Havlínové (2003, s. 204) je pro vnímání kvalitního sociálního klimatu školy důležité, jak žáci pocítují bezpečí a ohrožení v souvislosti se školou. Uvádí čtyři hlediska, která v **bezpečném charakteru sociálního klimatu** zvyšují efektivitu poskytovaného vzdělávání:

- bezpečné klima *posiluje motivaci a zlepšuje neuropsychické předpoklady žáků i učitelů k plnění úkolů* (významné pro aktuální průběh výuky a učení, z dlouhodobého hlediska i pro kvalitu výsledků ve vzdělávání)
- bezpečné klima *navozuje pozitivní prožívání*, snižuje riziko aktuálního stresu a úzkostných stavů, riziko interference doznívajících negativních zážitků do aktuálních činností a výzev; v dlouhodobém důsledku *posiluje sebedůvěru a vyrovnané sebevědomí osobnosti jako základu jejího zdravého vývoje a duševní odolnosti v dospělosti*
- podmínky a procesy, jimiž se daří bezpečné sociální klima ve škole vytvářet, *působí na žáky i učitele formativně*, odnášejí si do dalšího života a jiných oblastí života vzorce pro svoje sociální chování v kterékoliv komunitě
- bezpečné prostředí *zvyšuje otevřenost a spolupráci žáků, rodičů a učitelů uvnitř i vně školy a vytváří předpoklady pro to, aby škola dokázala řešit včas, adekvátně a na odborné i lidské úrovni výskyt takových nežádoucích jevů mezi dětmi a mládeží*, jako jsou zdraví škodlivé návyky a sociálně patologické chování

Pod termínem klima školy si můžeme podle J. Mareše (Čáp, Mareš, 2001, s. 583) představit „*ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři.*“

J. Mareš (in Chráska, 2003, s. 38) se zabývá také zkoumáním klimatu školy ze zdravotních a psychologických aspektů ve dvou rovinách:

1. podle zaměření na negativní stránky:

- v souvislosti s psychosociálním stresem žáků a učitelů

- v souvislosti se školní neúspěšností žáků
- v souvislosti s problémovým chováním žáků
- v souvislosti se zdravotně rizikovým chováním
- v souvislosti se sociálními problémy ve smyslu gender (konflikty pramenící z rozdílu mezi pohlavími)
- v souvislosti s nejzávažnějšími projevy násilí a kriminality ve škole

2. podle zaměření na pozitivní stránky:

- prosociální chování učitel a žáků
- altruismus
- fungující vrstevnické učení
- kvalita přátelství
- pečující a suportivní klima školy
- ochota žáků „hrát hru na vzdělávání“
- pocit bezpečí a jistoty
- pohoda ve škole
- zdravé klima

3.1. Typy klimatu školy

V praxi je obtížné určit jednotlivé izolované typy klimatu, protože se různé typy prolínají, ale můžeme je třídit z různých hledisek. Obecně lze klima školy rozdělit na dva póly - pozitivní x negativní klima školy. H. Grecmanová (2008, s. 84-89) považuje za **pozitivní** tyto klimatické typy:

- **klima školy s edukativním cílovým zaměřením** (typické je osobní nasazení a autonomie pedagogů, experimentování, tvořivost, spontánnost, flexibilita, emocionalita, časté inovace, samostatnost, orientace na rozvoj dítěte, profesionální a věcné jednání, individuální interakce, rozmanité způsoby chování, otevřenost vůči veřejnosti)
- **pluralitní, otevřené a progresivní klima s velkým zájmem o pracovní úkoly školy i o lidské kontakty** (ohled na jednotlivce, vzájemná pomoc, entuziasmus, kreativita, vztahy mezi učitelem a žáky jsou na demokratickém principu, konflikty

se řeší racionálně, energická a čilá organizace činností zajišťující potřeby všech jednotlivců)

- **klima osobnostně orientované** (tolerance k žákům, pomoc a podpora žákům, jejich individuálním potřebám, vztahy k učitelům, mezi žáky, mezi učiteli,...)
- **školu vedenou demokraticky, životu blízkým způsobem** (spolupráce mezi všemi zúčastněnými, rozmanité podněty k učení, které se uplatňují i mimo organizovanou výuku, spolupráce s rodiči)

Dále přibližuje šetření z Německa (F. Schaffer), z kterého můžeme poznávat znaky pozitivního klimatu školy.

- **Z hlediska žáků** je to škola , která:
 - umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost
 - klade požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka
 - podporuje rozvoj osobnosti žáka
 - dává žákovi jistotu, že bude akceptován
 - umožňuje žákovi zažít úspěch
 - dbá na organizační přehlednost
 - dává žákovi najevo, že se k němu přistupuje spravedlivě
 - umožňuje žákovi tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat
- **Z hlediska učitelů** škola:
 - je pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy, dobře vyučuje
 - umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věcí
- **Z hlediska rodičů** je ve škole:
 - obvyklá vstřícnost učitelů
 - obvyklé spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi
 - obvyklá kvalifikovanost a kompetentnost pedagogů
 - obvyklá vhodná motivace žáků k učení

- obvyklá individuální podpora každému dítěti
- obvyklá cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní i emocionální oblasti
- **Z hlediska veřejnosti** musí škola žáky připravit k:
 - úspěšnému zapojení do profesionálního života
 - zodpovědné účasti na veřejném životě
 - angažovanosti pro společenské záležitosti
 - osobní a odborné mobilitě
 - dodržování sociálních a pracovních ctností

J. Lašek (2007, s. 119) poukazuje na typologii Halpina a Crofta, kteří rozdělili klima podle schopnosti reagovat na podněty na:

- **otevřené klima**
 - ve škole převažuje vzájemná důvěra, jsou vyváženy povinnosti i sociální potřeby lidí
 - pedagogický sbor je zaujatý pro svou pedagogickou činnost, chování členů sboru je otevřené a hodnověrné
 - ředitel spolupracuje s podřízenými, jde jim příkladem, podporuje jejich nadšení
- **uzavřené klima**
 - ve škole převažuje vzájemná nedůvěra, učitelé jsou často lhostejní a frustrovaní
 - ředitel školu řídí formálně, byrokraticky, bez empatie

J. Mareš (in Ježek, 2003, s. 40-41), podle Andersonové, uvádí typy školního klimatu, které můžeme rozlišovat podle těchto hledisek:

- podle míry konzistentnosti – koherentní X nekoherentní klima
- podle míry otevřenosti – otevřené X uzavřené klima
- podle výraznosti – robustní X nerobustní klima
- podle aktérů – klima navozované žáky, navozované učiteli a navozované vedením školy
- podle preferovaného zaměření školy – klima orientované na instrumentální přístup, na rozvoj sociálních vztahů, na rozvoj osobnosti, na mravní rozvoj
- podle zdravotních dopadů – zdravé X nezdravé klima

Jak J. Mareš poukazuje, klima školy se může zkoumat ještě z mnoha dalších hledisek.

Kvalita klimatu má vliv na práci všech zúčastněných ve škole. Předpokládá se, že školy mohou dobře a efektivně pracovat, pokud mají pozitivní klima.

J. Doležalová (2003, s. 274-277) přibližuje znaky pozitivního klimatu na písmenech slova klima:

K – komunikace, kooperativa, kvalitní výuka

L – pozitivní ladění žáků i učitele

I – inovace v obsahu i formě vzdělávání

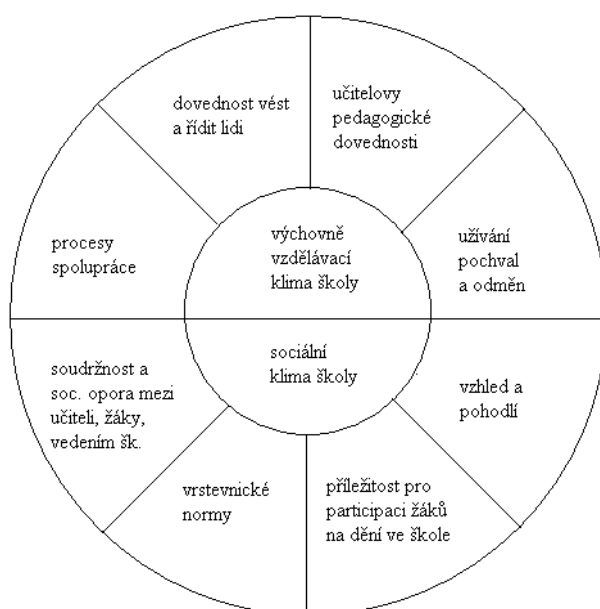
M – aplikace moderních metod a organizačních forem práce učitelů

A – aktivita

Sackney, jak uvádí S. Ježek (2003, s. 19) rozlišuje dvě základní podoby klimatu školy, které ještě dále rozpracovává, viz. obr. 3:

- výchovně-vzdělávací či edukační klima
- sociální klima školy

Obrázek č. 3: Podoby pozitivního školního klimatu (modifikovaně podle Sackneye)



Zdroj: S. Ježek (2003, s. 18)

Dnešní složitá společenská situace přispívá ale také k tomu, že se mohou zhoršovat podmínky pro práci učitelů a žáků a tím může posilovat negativní klima školy (projevy nekázně, šikany, násilí, agrese).

4. TVŮRCI KLIMATU

Aktérů ovlivňujících klima školy je, jak už bylo řečeno, celá řada – přes pedagogické pracovníky, vedení školy, žáky a jejich rodiče, správní zaměstnance, představitele obcí apod. Dále se podrobněji seznámíme s aktéry, kteří mají ten největší vliv na utváření klimatu.

4.1. Učitelé

Každý z nás si při slově učitel, pedagog či kantor představí nějakou určitou osobu, která mu utkvěla v paměti ze svých školních let. Někdo si vybaví učitele s dobrými a veselými vzpomínkami, druhý i po letech vzbuzuje strach a respekt. Učitel je významnou osobou, s kterou se každý člověk během života setkává. Učitel může působit na vývoj člověka příznivě, být vzorem, příkladem, ale také nepříznivě. Je nepochybné, že učitel je jedním ze základních tvůrců klimatu.

V praxi se můžeme setkat s dalšími termíny vyjadřujícími profesi učitele – pedagog, kantor, pedagogický pracovník, nověji i edukátor.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261) je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. [...]. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“

V. Spilková (2005, s. 58) uvádí, že „učitel je hlavním tvůrcem/spolutvůrcem klimatu ve třídě. Jeho konkrétní podoba je určována osobnostními vlastnostmi učitele a jeho individuálním pojetím výuky, především jeho přístupem k žákům, způsobem komunikace

se žáky, pojetím metod a strategií výuky, způsobem hodnocení, přístupem k chybě žáka.“

Nabízí také rozlišit dvě skupiny učitelů s relativně stabilní tendencí k utváření určitého typu sociálního klimatu (Spilková, 2003, s. 344):

- **suportivní učitelé** - vytvářejí klima vstřícné, podpůrné, žáky respektující
- **defenzivní učitelé** – vytvářejí klima obranných reakcí, soupeření, se submisivním postavením žáků

Nejvýrazněji přispívá k tvorbě klimatu třídy učitel v nižších ročnících, později se mu třída stává vyrovnanějším partnerem, vytváří klima společně. Stává se však, že klima ovlivňují i více žáci, než učitel.

J. Lašek (2007, s. 12-13) uvádí rozdělení podle Richtera a Tjosvolda, podle toho, jakým způsobem učitel třídu řídí:

- **autokratický** – učitel o všem rozhoduje sám
- **demokratický** – na rozhodování se podílí učitel spolu se žáky
- **liberární** – relativně velká volnost při rozhodování

Za nejlepší způsob řízení považují demokratický způsob řízení, kdy mají žáci lepší vztahy, lepší postoje ke škole, ke třídě i k výuce.

Začínající učitelé mívají například větší problémy s disciplínou ve třídě, s hodnocením žáků, s jejich motivací, s komunikací a vztahy s rodiči, to je pak vnímáno i na menší kvalitě klimatu školy než je klima škol, kde pracují starší učitelé. U těchto učitelů ale klesá pocit uspokojení z práce a vzrůstá pocit únavy, výskyt problémů spojených se špatným zdravotním stavem, které mohou potom vést k podrážděnému klimatu.

Nejedno výzkumné šetření se zabývalo souvislostmi klimatu s faktorem pohlaví učitele. Výzkumy potvrdily, že učitelky jsou přísnější, vedou výuku formálněji a více se zaměřují na cíl, lépe jsou vnímány ve výuce přírodních věd, jsou lepší organizátorky a vytvářejí klima orientující se na žáky. (Grecmanová, 2008, s. 63-65)

Učitel jako významný tvůrce klimatu ovlivňuje více či méně klima svým věkem, pohlavím, délkou praxe, zdravotním stavem, zkušenostmi, ale především svými postoji

k profesi. H. Grecmanová (2008, s. 65) k zvláště významným řadí takové postoje, jako jsou učitelova senzibilita, schopnost empatie, akceptování žáků a respekt k nim, svobodné jednání.

P. Urbánek (in Ježek, 2003, s. 124) uvádí, že „*právě v prostředí základních škol může být vliv učitelského sboru na kvalitu celkového klimatu školy, a tedy taky efekty na kvalitu školního vzdělávání, určující a zásadní.*“

4.1.1. Osobnost učitele

Jak již bylo uvedeno, učitel má velký vliv na utváření klimatu. V. Spousta (2003, s. 351) nabízí definici osobnostního systému člověka od B. Chalupy: „*Osobnostní systém člověka je složitě podmíněn a regulován v oblasti kognitivní činnosti, motivační a aktivační, produkční i kvalifikační.*“

Aby se učitel stal osobností, musí poznat sám sebe, vytvořit si postoj ke světu, k lidem, k morálním a zákonným právům, aby mohl zvládat všechny stresové situace, které vznikají ve výchovném procesu.

V. Spousta (2003, s. 352) považuje za významné složky osobnosti, které se významným způsobem podílejí na utváření klimatu třídy, hodnotovou orientaci, jeho osobnostní dispozice a profesní kompetence. Mezi složky osobnosti učitele řadí emocionalitu, tolerantnost, angažovanost a prosociálnost, názory a postoje.

V. Spilková (2003, s. 346) uvádí následující projevy učitele, které vedou k vytváření kvalitního klimatu – učitel:

- projevuje úctu a respekt k žákům
- dává najevo pochopení a porozumění pro jejich potřeby
- zajímá se o jejich názory, problémy, pocity
- dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů, představ žáků
- respektuje jiný názor
- povzbuzuje
- pozitivně oceňuje
- poděkuje
- nechá žáky iniciovat některé činnosti
- vytváří prostor pro vlastní volbu, pro ovlivňování obsahu, metod a organizačních forem výuky

- projevuje zájem o žáka – zná jeho koníčky, mimoškolní život, podrobnosti o rodičích a sourozencích
- připomíná společné zážitky
- plánuje budoucí společné aktivity
- podporuje třídní rituály
- používá humor apod.

Učitel působí na své žáky svým chováním, jednáním, osobnostními kvalitami, odbornými znalostmi, názory hodnotovou orientací a dovednostmi. Říká se, že učitelem se člověk nestane, ale že se jako učitel musí už narodit.

4.1.2. Dovednosti učitele

Ch. Kyriacou (1996, s. 20) definuje pedagogické dovednosti *„jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení.“* Rozeznává tři důležité prvky těchto dovedností:

- **vědomosti** – poznatky z daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod a různých faktorů ovlivňujících vyučování a učení a učitelových vědomostí o vlastních pedagogických dovednostech
- **rozhodování** – v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní a po ní, s cílem dosažení co nejlepších vzdělávacích výsledků
- **činnost** – navenek se projevující chování učitele, které má za cíl pomáhat žákům s učením

Dosahovat co nejefektivněji výukových cílů, je, podle Kyriacou, základním úkolem pedagogických dovedností, které se týkají všech krátkodobých a okamžitých problémů, ale také dlouhodobých problémů efektivního vyučování. *„Primárním charakteristickým rysem pedagogických dovedností je skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů.“* (Kyriacou, 1996, s. 20)

O. Obst (Kalhous, Obst, 2009, s.63) připomíná více než výstižný názor A. M. Whiteheada: *„Učitelé musí být živí lidé a žít tím, čemu vyučují. Jinak jsou v nebezpečí, že se učivo stane mrtvým.“*

V dnešní době je na učitele kladen velký nárok, přesouvá se na něj mnoho problémů, které v dřívější době řešily rodina, církev, společenské organizace. Nejen proto je důležitá kvalifikace učitele.

Učitel, který pracuje flexibilně, uplatňuje nové pedagogické postupy, snaží se minimalizovat rutinní činnosti ve vyučování, ale hlavně zastává tvořivě humanistický styl, v kterém je středem vyučovací strategie žák, musí být tvořivý, musí mít široký všeobecný a odborný rozhled, ale také určité pedagogické kompetence.

V Moderní pedagogice (Průcha, 2009, s. 219) se autor zmiňuje o profesních kompetencích podle V. Spilkové:

- **kompetence odborněpředmětová**
 - uplatňovat vědecké základy předmětů
- **kompetence psychodidaktické**
 - vytvářet vhodné podmínky pro učení
 - vytvářet pozitivní sociální, emocionální a pracovní klima
 - řídit procesy žákova učení
- **kompetence komunikativní**
 - komunikace nejen ve vztahu k dětem, ale i ve vztahu k dospělým
- **kompetence organizační a řídicí**
 - plánovat a projektovat svou činnost a udržovat určitý řád a systém
- **kompetence diagnostická a intervenční**
 - umět rozpoznat problémy žáka, jejich příčiny a dokázat mu pomoci
- **kompetence poradenská a konzultativní**
 - především ve vztahu k rodičům žáka
- **kompetence reflexe vlastní činnosti**
 - zhodnotit sebe jako učitele a svou učitelskou činnost
 - dokázat vyvodit z výsledků evaluace důsledky

A. Nelešovská (2005, s. 12) rozdělila přípravu učitele do tří dimenzí:

- dimenze teoretická (vědomostní)
- dimenze praktická (dovednostní)
- dimenze osobnostní (hodnotová, axiologická)

„Teprve vzájemné propojení onoho trojúhelníku „vím, umím, chci“ může vytvořit plnohodnotné, profesně dokonale připraveného učitele, který se stane rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitních změn ve školství.“

J. Lašek (2007, s. 27) upozorňuje na teorii Andersenové, která prezentovala následující učitelské přístupy, díky kterým *„je obecně preferován učitel sociálně zdatný, schopný diskuse se žáky, dávající prostor jejich individualitám, spíše dohlížející, než direktivní a rigidní.“*

- **učitel vyučovatel**

- užívá tradičních postupů
- bývá rigidní

- **učitel interaktivní**

- přístup založený na komunikaci

- **učitel řídicí**

- direktivní učitel
- omezená, kontrolovaná aktivita žáků

- **učitel supervizor**

- dbá na komplexní rozvoj žáka
- ponechává žákovi možnost osobního tempa a růstu

O. Obst (Kalhous, Obst, 2009, s. 114-117) uvádí model standardu učitelské profese, který vychází z podkladů National Board for Professional Teaching Standards¹ (verze 1994):

- **učitel je zapálen pro své žáky a jejich učení**

- usiluje o zpřístupnění poznání všem žákům
- dbá na individuální potřeby žáků
- uplatňuje interaktivní přístup
- je empatický
- dbá na co nejefektivnější procesy učení

- **učitel zná předměty, kterým vyučuje, a ví, jak jim vyučovat**

¹ Nezávislá americká organizace umožňující získání certifikátu – atestace učitelům, která je uznávána ve většině států USA jako důkaz vysoké profesionality

- využívá různé metody, pomůcky, didaktické prostředky
- předpokládá možné obtíže u žáka a ví, jak na ně reagovat
- propojuje předmět s dalšími obory a praxí
- **učitel řídí a monitoruje učení žáků**
 - na žáky klade vysoké nároky
 - ovládá techniky řízení třídy a udržování disciplíny
 - využívá aktivitu žáků, spolupracuje s ostatními dospělými
 - dbá na vhodné sociální chování a jednání žáků
 - preferuje kooperativní výuku
 - používá různé formy hodnocení, i sebehodnocení žáků
 - umí dobře naplánovat vyučování
 - je schopen hodnotit sám sebe
- **učitelé systematicky uvažují o své práci a učí se ze své zkušenosti**
 - uvědomují si, že jsou pro své žáky vzorem
 - jsou schopni přijímat přiměřená rozhodnutí a řešit problémové situace
 - celoživotně se vzdělávají, zajímají se o odborný růst, vedou k tomu i své žáky
- **učitelé jsou členy učící se společnosti („learning community“)**
 - jsou dobrými týmovými hráči, spolupracují s ostatními členy pedagogického sboru
 - spolupracují s rodiči a zapojují je do života školy
 - propojují činnost třídy s životem společnosti

Pro utváření klimatu jsou důležité styly učitelova výchovného působení. J. Čáp (Čáp, Mareš, 2001, s. 325-326) je rozděluje podle emočního vztahu učitele a řízení vyučování:

- **autokratický styl**
 - záporný emoční vztah a silné řízení
 - odměřený, dominantní
 - vyvolává napětí a strach
 - omezuje osobnostní rozvoj žáka

- **liberární styl s nezájmem o dítě**
 - záporný emoční vztah a slabé řízení
 - nízké požadavky na výkon žáka a kázeň
 - lhostejnost
 - žáci učitele „unavují a obtěžují“
- **rozporný autokraticko-liberární styl**
 - záporný emoční vztah s rozporným řízením
 - směs, popřípadě střídání předchozích dvou stylů
- **laskavý liberární styl**
 - kladný emoční vztah a slabé řízení
 - empatický
 - nízké požadavky na výkon žáka
- **integrační styl**
 - kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení
 - vyrovnaný učitel snažící se žákům porozumět a pomoci
 - empatický
 - přiměřené a postupně se zvyšující požadavky
 - je vzorem pro žáky
 - podněcuje žáky k samostatnosti, k řešení problémů, k zamyšlení, k rozhodování

Gillernová, Štětovská (2003, s. 286-289) předkládají možnosti ovlivnění školního klimatu pomocí sociálních dovedností učitele:

- akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů – přijímat každého takového, jaký je; oddělit chování a projevy jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti
- autenticky projevovat své emoce, názory, postoje ve vztahu k sociálním partnerům
- empatie – umět se vcítit do druhého
- naslouchání – lépe porozumět podstatě vyjadřovacích obsahů a prožitků; porozumění neverbální komunikaci, citlivost ke kontextu sociální situace
- odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních
- podporování sebekontroly a seberegulace – důležité pro zvládání sociálních interakcí
- porozumění neverbálním projevům jedince – informují zejména o emocích

- respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí – poskytovat model tolerantního pohledu, ukazovat různé náhledy na svět, pomáhat se v nich orientovat a společně zvažovat příčiny a důsledky různých úhlů pohledu
- rozvíjet odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují
- rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování – poskytnout zkušenost, že dítě něco umí, dovede, dokáže
- umění pochválit – ve výchově má místo pochvala i trest, pochvaly jsou však účinnější, mají pozitivní zpevnění, tresty mají negativní posílení
- vedení ke spolupráci – žáci se mají učit kooperovat, zvládat týmovou práci
- vyjadřování se ke konkrétním situacím – informovat o tom, co má žák udělat, aby situaci změnil
- zvládání konfliktních situací – využívat je ve prospěch rozvoje vztahů

4.1.3. Autorita učitele

K vytváření příjemného a bezpečného prostředí školy, k dosažení výukových cílů je důležitá autorita jednotlivých vyučujících. O. Obst (Kalhous, Obst, 2009, s.398-399) charakterizuje autoritu jako „*dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti.*“ Autoritu dělí podle zaměřenosti respektu:

- **autorita formální**
 - respekt k roli učitele
 - učitel má pravomoc rozhodovat, o čem a jak se budou žáci učit, jak je bude hodnotit
 - učitel má být „manažerem učení“
- **autorita neformální**
 - respekt ke konkrétní osobě učitele
 - souvisí s oblibou učitele, obliba neformální autoritu podporuje
 - má výběrovou povahu – závisí na motivaci – zřetelná je souvislost mezi oblibou předmětu a vztahem k učiteli tohoto předmětu

Autoritu si učitel buduje celý život, věkem se mění nejen učitel, ale stále přicházejí noví a noví žáci, což vede k nutnosti stále si vytvářet a upevňovat neformální autoritu.

4.2. Žáci

Je zřejmé, že dalším důležitým tvůrcem klimatu je každý jednotlivý žák. Pojem žák může být dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 316) chápán jako „označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“ Nebo ho můžeme chápat jako „označení dítěte, které navštěvuje základní školu.“

J. Valenta v Pedagogice pro učitele (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 264-266) charakterizuje žakovu osobnost jako soubor těchto složek:

- **tělesná konstituce** - včetně tělových pocitů, vnitřního hmatu, reakcí fyzických i fyziologických a vazeb tělesné stránky a psychiky
- **temperament** - vlastnosti založené na základě typové charakteristiky fungování vyšší nervové soustavy a emocionality
- **schopnosti** - předpoklady pro výkon aktivit, jako jsou inteligence, tvořivost, paměť, představivost, komunikační schopnosti
- **kognitivní, poznávací styly** - učební styly
- **motivace a potřeby** - zaměření na potřeby a vnitřní pohnutky
- **charakter** - soubor mravních zásad, postojů a regulačních mechanismů
- **vůle** - snažení, autoregulace
- **role** - biologické a sociální jako forma existence člověka, interakce s druhými
- **chování a jednání** - vnější projevy jedince

J. Lašek (2007, s. 14) poukazuje na to, že lze „oddělit školní, žákovo já od dalších já v jeho osobnosti: rodiče jsou často překvapeni pozitivním (nebo negativním) chováním dítěte ve škole, hovoří někdy o tom, že dítě je zcela jiné doma, než ve škole (např. školní výlet, tělovýchovný kurz apod.) mnohdy vidí „jiné“ dítě, než jaké zná ze školy.“

Klima, dle J. Laška (2007, s. 46), působí na žáka:

- **ve smyslu osobním**
 - žák se cítí více či méně zaujat školou
 - přináší větší či menší mentální a emoční vklad do školní práce
 - cítí pozitivní satisfakci ze školy či naopak apatii

- pociťuje více či méně učitelovu pomoc, kterou chápe jako výsledek učitelova stylu výuky
- žák se orientuje na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost
- prožívá soutěživost, obtížnost školní práce
- zkoumá sebe i okolí
- **v sociálně psychologickém smyslu**
 - žák se přidružením stává členem skupiny, podílí se na činnosti skupiny
 - na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými
 - je favorizován učitelem či spolužáky nebo naopak odsouván do pozadí

4.2.1. Pozice žáka

Vstupem do školy se žákovo sociální chování získané převážně v rodině rozšiřuje a dítě přebírá určité společenské povinnosti. Ve škole se dostává do nové sociální skupiny – školní třídy, kde působí i jiná autorita než rodiče. Na začátku školní docházky je učitelova autorita často větší než autorita rodičů a vztah k učiteli je většinou pozitivní. Postupně si žák uvědomuje, že patří do sociální skupiny třídy a učitel přestává být takovou autoritou jako dříve. V období staršího školního věku dochází k významným, nejen tělesným, ale i duševním změnám. Má snahu se sebehodnotit, porovnávat s ostatními, kritizovat, sebezdokonalovat. Vytváří si také nové vztahy k autoritám, uznává jen autoritu neformální.

Při důkladném zkoumání třídy je třeba přihlédnout, podle V. Hrabala (2002, s. 56-57) ke třem aspektům pozice žáka a spolužáka, které se sice vzájemně ovlivňují, ale nejsou na sobě závislé:

- pozice a systém pozic podle kompetence, zdatnosti, výkonnosti ve škole, především podle školní výkonnosti a zdatnosti
- pozice a systém pozic podle vlivu, tj. podle podílu na řízení interakce ve skupině a skupiny vůbec
- pozice podle oblíbenosti, podle stupně citového přijetí spolužáky

Jakou pozici si žák ve třídě získá, o tom rozhodují spolužáci a třída jako celek, ale také žákovy individuální charakteristiky, dispozice a také jeho výkonnost – takovou výkonností bývá prospěch, udávaný nejčastěji známkami, v pubertě vliv známek na

vztahy mezi žáky není tak patrný. pozice žáka se začíná formovat od reálných výkonů a dispozic, které výkony umožňují – rozhled, úroveň určitých znalostí a dovedností, méně pile, sportovní pohybová zdatnost, šikovnost, síla. V. Hrabal (2002, s. 58) neopomíná připomenout, že „jako jedna z komponent určujících status žáka ve třídě je ovšem i „životní“ kompetence přirozená a zdravá.“

V jaké míře ovlivňuje žák interakci a činnost jednotlivých spolužáků, ale i třídy jako celku, vystihuje pozice **podle vlivu**, kterou učitel zjistí nejlépe pozorováním žáků při aktivitách mimo vyučování. Pokud takovou možnost nemá, měl by své dedukce z pozorování a zkušeností při výuce ověřovat sociometrickým nebo ratingovým dotazováním. (Hrabal, 2002, s. 58-59)

V interakci a interpersonálních vztazích se projevuje **oblíbenost žáka**, jako emocionální přijetí či odmítnutí jedinci a celé skupiny. Hrabal (2002, s. 62) uvádí dva protikladné póly oblíbenosti:

- **oblíbení, přijatí** – ostatní se snaží o kontakt s nimi
- **odmítnutí, izolovaní** – ostatní se jim vyhýbají, brání se kontaktu s nimi

Každý jednotlivý žák může zastávat, podle různých aspektů, různé místo v hierarchii třídy. Hrabal (2002, a. 69-81) nabízí některé významné kombinace pozic podle školní úspěšnosti, vlivu a oblíbenosti žáka:

- **neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák** – tato pozice u žáka prohlubuje jeho negativní vývoj, často se projevuje agresivně, což vede vždy ke snížení oblíbenosti, ale nemusí dojít ke snížení vlivu; pro ostatní nepředstavují příliš důležitou hodnotu; mívají vady a různé handicap; ostatní spolužáky vnímají přehnaně negativně nebo naopak pozitivně
- **izolovaný žák** – výrazně neodmítání ani nepřijetí a zároveň nevlivní žáci; kontakt se spolužáky je často jednostranný, omezený – spolužáci takového žáka nevnímají, spontánně se o něm nevyjadřují; pokud žák vnímá svou izolaci negativně a ta ještě není kompenzována jinými interpersonálními kamarádkými vztahy, může být pro žáka vývojově a výchovně nebezpečná; prostřednictvím prvních kamarádkých vztahů vstupují nedobrovolně izolovaní do skupiny

- **žák ve vedoucí pozici** – vlivní a oblíbení žáci s různým stupněm školní úspěšnosti, tvoří jádro třídy jako neformální skupiny, ovládají postoje a názory ostatních členů skupiny; subjektivně žák tuto pozici vnímá uspokojivě, má větší prostor pro přiblížení spolužákům, pro sebeprosazení i vývoj nezávislosti, při nadměrném růstu sebevědomí může dojít ke snížení oblíbenosti žáka
- **vlivný, méně oblíbený žák** – žák s vysokou až vedoucí pozicí ve vlivu, závisí na něm stav a vývoj třídy jako celku i interpersonální vztahy bez ohledu na jeho oblíbenost, pro jednotlivce i skupinu je přijatelnější žák se slabou převahou silného vlivu nad oblibou; vysoký vliv spojený s velmi nízkou oblibou či s odmítnutím ukazuje na nezdravý sociální vývoj žáka a jeho problematické působení ve skupině; žáci tohoto typu prosazují své záměry všemi prostředky fyzického i psychického nátlaku, což ještě více postihuje slabé a závislé (někdy se ale sami přidávají k násilníkům)
- **oblíbený, méně vlivný žák** – ve skupině mají spíše centrální, než vedoucí pozici, spolužáky je hojně přijímán a pozitivně emocionálně hodnocen, jejich působení není ostatními bráno jako manipulace, méně se podílejí na orientování a organizování aktivit skupiny, tvorbě skupinových hodnot a norem, ovlivňují ale normy interpersonálního kontaktu, kohezi skupiny, její emocionální soudržnost
- **žák v nevýrazné pozici** – tzv. střed třídy – nejpočetnější, tzv. průměrný žák – třídou je přijatý a stejně jako ostatní se podílí na její kontrole; lze od nich teoreticky očekávat „všechno“

4.2.2. Hodnocení

Hodnocení je dle M. Pasche (2005, s. 104) „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem. Pedagogické hodnocení je systematické proto, že je to činnost připravená, organizovaná, prováděná periodicky, přičemž její výsledky jsou podrobovány revizi či opravám pomocí stanovených revizních postupů.*“

Hodnocení má bezesporu vliv na sebevědomí, sebehodnocení pocitu jistoty žáka. Pokud je kladné, zvyšuje se zároveň i motivace žáka a pravděpodobně i možnost dalšího úspěchu.

Z. Helus (2007, s. 223-224) formuluje následující zásady hodnocení:

- **zásada vnitřního přijetí hodnocení** – musí být žákem vnitřně přijato, aby mohlo socializačně působit, jinak si vůči němu vytváří obranné postoje; k vnitřnímu přijetí dopomůže také zvýraznění pokroků, které žák dosáhl oproti minulým výsledkům
- **zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení** – zárodkem tohoto hodnocení je již přijetí vnitřního hodnocení; žák přebírá větší zodpovědnost za svou práci, za své výsledky i perspektivy
- **zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení** – tři fáze - na samém počátku práce má žák vědět, co bude na konci po něm požadováno, dále je prováděno procesuální hodnocení kontrolou jednotlivých fází postupu a nakonec je vlastní závěrečné hodnocení, které má podnítit aktivní postoj žáka

Hodnocení můžeme sledovat ve třech rovinách:

- **sociálně srovnávací normy** – porovnávání žáků mezi sebou navzájem, navozuje klima soutěžení
- **kriteriální norma** – s důrazem na postačující úroveň výkonu, kdy je nutné prokázat zvládnutí, umožňující pokračovat v navazujícím učivu
- **individuální norma** – s důrazem na míru zlepšování následného výkonu oproti vlastnímu výkonu předchozímu

Každé hodnocení má své kladné i záporné stránky, proto musí učitel zvažovat, kdy dát určitému hodnocení přednost. (Helus, 2007, s. 224-225)

Způsob kontroly vychází z pojetí výuky, z učitelovy sebereflexe a z postojů, které si učitel vytvořil ke své práci a k žákům. Výsledky kontroly se odrazí v úrovni a kvalitě hodnocení. Hodnocení může mít trojí efekt (Lašek, 2007, s. 31):

- působí na žakovu sebekoncepci
- působí na žakovu motivaci
- předpovídá úroveň budoucí úspěšnosti žáka

J. Lašek (2007, s. 30) připomíná Caldeheada slovy: „*Snem každého žáka je naprosto spravedlivý učitel, měřící všem stejně za každých okolností, učitel který nefavorizuje některé žáky na úkor jiných, který s nimi zachází jako s prožívajícími se osobnostmi.*“

V. Spilková (2005, s. 59) zdůrazňuje, že kvalitu klimatu třídy zásadně ovlivňuje způsob hodnocení a doporučuje vytvářet takové učební situace, které dávají všem žákům reálnou možnost dosáhnout úspěchu. Podporovat vzájemné hodnocení mezi žáky, sebehodnocení, hodnotit žáky s důrazem na individuální normu. Dále připomíná, že „*kvalitu klimatu ovlivňuje také přístup k chybě žáka jako přirozenému jevu v procesu učení, který pomáhá identifikovat individuální problémy, lépe porozumět, zkvalitnit (vědět, jak příště dělat něco jinak, čeho se vyvarovat).* Pro tvorbu klimatu má význam také učitelovo pozitivní očekávání týkající se žákova výkonu.“

Každý žák je jiný a každý může zásadně ovlivnit klima svými osobními a kolektivními znaky. H. Grecmanová (2008, s. 68-72) uvádí několik výsledků studií zjišťujících souvislosti mezi vnímáním klimatu a pohlavím žáků. Podle M. Salderna a F. Edera dívky pociťují klima pozitivněji než chlapci. Čím je ve třídě více dívek, tím je větší spokojenost, více je vnímáno pozitivní klima třídy. R. H. Moos poukazuje na klima více orientované na strukturu a kontrolu ve třídách s větším počtem chlapců. Naopak H. Fend a B. Fischer ve svých studiích neobjevil souvislosti mezi vnímáním klimatu a pohlavím žáků, dívky i chlapci vnímali klima stejně.

Při zkoumání kognitivních schopností se nenašly žádné vztahy mezi inteligencí a vnímáním klimatu. Avšak v jednotlivých případech lze podle F. Edera a B. Fischera říci, že inteligentnější žáci vnímají větší šanci na úspěch a tím i pociťují menší tlak na výkon. Žáci s nižší inteligencí nemají tolik příležitostí zažít úspěch, mají více problémy s chováním, což vede zpravidla k méně příznivému vnímání sociálního klimatu.

Žák s pozitivní sebekoncepcí a žák s lepšími známkami považují výuku s vidinou úspěchu za méně obtížnou, více se budou zapojovat do výuky.

Vliv na klima má podle F. Edera také motivace ke škole a zájmy žáka. Žáci s vyšší školní absencí vnímají prostředí školy negativněji (M. Saldern).

Za velmi významný faktor ovlivňující vnímání klimatu jsou postoje žáků ke spolužákům. Žáci kooperativní vnímají klima pozitivněji než žáci orientovaní kompetitivně.

Sociální původ má také vliv na vnímání klimatu. F. Eder poukázal na to, že žáci z tzv. horní vrstvy hodnotí učitele, vztahy ke spolužákům více nepříznivě než žáci z tzv. spodní vrstvy, kteří hodnotí především vztahy mezi spolužáky za příznivější. Naopak S. B. Khan a J. Weiss došli k závěru, že žáci s nižším socioekonomickým statutem mají vůči škole negativní postoje. Otázkou je, zda toto platí i v českých podmínkách. Je pravdou, že rostoucí nerovnost mezi žáky je velkým problémem. Naproti tomu H. Fend neobjevil žádné souvislosti mezi vnímáním klimatu a sociálním statutem. Také cizinci vnímají školní prostředí negativněji.

R. Čapek (2010, s. 158-159) poukazuje na výsledky J. Strakové, které „*opakovaně poukázaly na negativní vztah českých žáků ke školní výuce.*“ Proto, ale také s ohledem na celoživotní vzdělávání, by se měli učitelé zorientovat, zaklimatizovat ve stávajících podmínkách a svým způsobem vytvářet příznivé klima, aby žáci chodili do školy rádi a byli s ní spokojeni.

4.3. Vedení školy

Za klima ve škole je zodpovědné vedení školy, které má podstatný vliv na tvorbu školního klimatu. R. Čapek (2010, s. 156) cituje H. Grecmanovou, která mimo jiné říká, že „*postoje ředitele ke škole, a to v zásadních i jednotlivých otázkách, vyplývají z jeho postojů k životu. A protože v řediteli je ztělesněna instituce školy, která se v jeho činech stává živným organismem, z toho důvodu hraje osobnost ředitele nezastupitelnou roli při tvorbě pozitivního školního klimatu.*“

H. Grecmanová (2008, s. 72 – 74) uvádí výsledky zahraničních výzkumů, z nichž je patrné, že prožívání chování vedení školy ovlivňuje chování účastníků života ve škole a tím její organizační klima. Není mnoho výzkumných šetření, jaký by měl být styl vedení řídicích pracovníků školy, aby bylo organizační klima co nejlepší.

S. Ježek (2003, s. 12 – 14) přibližuje pojetí Halpina a Crofta, kteří stanovili dva typy klimatu (otevřené a uzavřené) školy a dimenze, které je ustavují podle charakteristického chování vedení školy:

- **rezervovanost** – formální a neosobní přístup ředitele
- **důraz na výkon** – míra supervize, dohlížení na plnění úkolů, direktivnost řízení, nevyužívání zpětné vazby od učitelů
- **charisma** – schopnost ředitele energizovat své učitele, jít jim příkladem, vzbudit v lidech nadšení pro svou věc
- **vstřícnost** – přátelskost, schopnost naslouchat a pomáhat, oceňovat, udělat pro učitele něco navíc

Autoři upozorňují také na to, že nejdůležitější je subjektivní vnímání chování v těchto dimenzích, než objektivní realita.

H. Grecmanová (2008, s. 72) uvádí názory J. Šťávy, podle kterého by řídicí činnost vedení školy měla uplatňovat otevřenou spolupráci k učitelům, žákům, rodičům, zástupcům obce, měla by prosazovat hodnotové priority v činnosti školy, rozumět administrativnímu řízení a organizování a podporovat žádoucí kulturu školy. Dobré vedení by tedy mělo být zaměřené na cíl, pohotové k inovacím a organizačně kompetentní.

4.4. Rodiče

Neodmyslitelný vliv na klima školy mají také rodiče žáků. Zájem rodičů o školu začíná již výběrem školy pro svého budoucího prvňáčka, kdy musí rodiče zvážit mnoho faktorů. Mezi aspekty výběru školy R. Čapek (2010, s. 161) považuje podle významnosti:

- kvalitu pedagogického sboru, resp. kvalitu učitele 1. stupně (= úplně nejvýznamnější vliv)
- do školy chodí kamarádi dítěte, zkušenost se sourozencem, akce pro rodiče
- sportovní úspěchy nebo webové stránky školy

Rodiče, jak R. Čapek (2010, s. 160) zmiňuje Walterovou, Černého, zaujímají rozdílné postoje z hlediska požadavků na školní vzdělávání:

- **rodiče požadující „orientaci ve světě“** – nadprůměrně vyzdvihují všeobecný rozvoj osobnosti, požadavky na vzdělání mají průměrné, kázeň požadují minimálně (celkem 18% populace)

- **rodiče požadující „vzdělání a sebedůvěru“** – nadprůměrně vyzdvihují faktor vzdělávacího základu, nízké požadavky mají na všeobecný rozvoj osobnosti a kázně – požadují sebevědomého a motivovaného žáka (celkem 50% populace)
- **rodič požadující „slušnost a kázeň“** – vyzdvihován faktor kázně, potlačená sebedůvěra a samostatnost (celkem 22% populace)
- **rodiče požadující „všeobecnou úroveň“** – školní vzdělávání považují za nedostatečné (celkem 10% populace)

Postoje rodičů ke škole se formují ze zkušeností a vlastních vzpomínek na školu, ze zkušeností se staršími sourozenci žáků, vliv má pověst školy, informace z jiných zdrojů (další rodiče, média) a popřípadě osobní kontakty s některými z učitelů. Často se pak může stát, že představy a očekávání rodičů vůči škole a naopak se rozcházejí. K nápravě těchto rozdílů je nutná komunikace s rodiči a zapojení rodičů do života škol.

5. SOCIÁLNÍ INTERAKCE

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 89) nalezneme následující definici pojmu interakce. *„Základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se integrujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty. Interakce je úzce spojena s komunikací.“*

5.1. Komunikace

Z definice je patrné, že integrace je proces, při kterém vznikají vzájemné vztahy, subjekty se navzájem ovlivňují, reagují na sebe. Vzájemné vztahy se nemohou obejít bez komunikace, která mívá tuto strukturu: *„mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 104)

V komunikaci ve škole je nejdůležitější verbální komunikace (slovem či písmem). Neméně důležitou, ale o to upřímnější než slova, je nonverbální komunikace (mimoslovní, řeč těla). A. Nelešovská (2005, s. 46) uvádí různé podoby nonverbální komunikace:

- výrazy obličeje (mimika)
- pohledy (řeč očí)
- pohyby (kinezika)
- fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla)
- gesty (gestika)
- dotekem (haptika)
- přiblížením či oddálením (proxemika)
- tónem řeči
- úpravou zevnějšku a životního prostředí

Nonverbální komunikace doplňuje, doprovází a upřesňuje verbální komunikaci. A. Nelešovská (2005, s. 47) zpřesňuje, k čemu mimoslovní komunikace slouží:

- sdělování emocí (pocity, nálady, afekty)
- sdělení zájmu o sblížení (navázání intimnějšího styku)
- sdělení dojmu o tom, kdo jsem já
- snaha o záměrné ovlivnění postoje partnera
- řízení chodu vzájemného styku

Velmi významným druhem komunikace je komunikace činem, kdy podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 18), je čin nositelem komunikačního sdělení, které vyjadřuje vztah ke škole, žáka k učiteli a naopak.

R. Čapek (2010, s.52–53) přirovnává komunikaci k lakmusovému papírku dění ve třídě a doporučuje komunikaci, která je:

- přátelská – optimistická, podporující, zbavená ironie a sarkasmů
- nestresující – učitel řeč žáka nepřerušuje, nedokončuje, nijak nesnižuje
- svobodná – poskytnutý přiměřený prostor pro vyjádření se
- korigovaná – dodržovat pravidla komunikace
- vyvážená – každý má právo na vyjádření svého názoru

- zajímavá – aktivizující, zábavná a podněcující
- nepovýšená – učitel se upozadí a děti mají více prostoru v nemanipulující komunikaci; učitel by se měl vyvarovat emocionálním výlevům, nevnučovat své názory a postoje, nezneužívat intelektuální převahu
- rovná – nelhat, nevymlouvat se

5.2. Vztah učitel – žák

Pro vytváření klimatu je nejdůležitější vzájemný vztah mezi učitelem a žákem. K. Bláha a M. Šebek (1988, s. 81) připomínají, že *„občasné nerespektování individuálních zvláštností žáků a opomíjení skutečnosti, že žák reaguje na každého učitele jiným způsobem, vedou ke skutečnosti, že určité povahové vlastnosti jsou žákovi jedním učitelem připsávány a druhými nikoli.“*

Z. Helus (2007, s. 249) upozorňuje, že *„to, co se děje mezi učitele a jednotlivými žáky, se promítá do psychosociálního klimatu/atmosféry třídy.“*

J. Čáp (2001, s. 270–271) uvádí poznatky R. B. Burnse o vlivu tzv. **pygmalionského efektu**² na utváření vztahu učitel – žák, na komunikaci mezi nimi. „K pygmalionskému efektu dochází v některých případech výrazně, jindy nikoli. Pravděpodobně záleží na vzájemném vztahu tří momentů, jimiž jsou:

- učitelův názor na schopnosti žáka
- žákův názor na vlastní schopnosti
- to, nakolik je učitel pro žáka důležitou osobou, do jaké míry ho žák považuje za důležitého pro sebe.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 304) definuje vztah učitel – žák jako *„mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepci, emocionální a motivační aspekty výuky. Je dán: 1. obecně sociálními rolemi a statusy z nich vyplývajícími; 2. konkrétními zvláštnostmi obou aktérů...“*

² „Formování osobnosti dítěte vlivem učitelova očekávání, jak se dítě bude chovat, jaké je, popřípadě jakým se stane.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 270)

J. Kašpárková (2003, s. 214) uvádí, že „*vztahy učitel – žák budou demokraticky spravované v progresivně institucionálním přístupu,*“ přičemž vztahy vychází z následujících předpokladů:

- střety zájmů budou akceptovány jako legitimní, protože jsou systémově podmíněné
- konflikty by neměly být jen uvnitř třídy, nýbrž spravovány nad rámec třídy
- může se to stát jen s autonomním učitelem
- pověření musí být odosobněno tak, že bude omezena přebytečná moc
- předmětem vyučování bude rozpoznat konflikty a racionálně je vyřešit

Podle A. Bůžka (2003, s. 255) je pro výchovně – vzdělávací proces důležité, aby učitel s žákem měli jeden k druhému pozitivní postoj, aby se navzájem respektovali a „lidsky“ chovali. „*V takovém případě vznikne reálná šance, že žák projeví zájem o vyučovací předmět a bude se chovat tak, aby tento zájem v rámci kooperace se spolužáky a s učitelem uspokojil.*“

Ve vztahu učitel – žák je důležité přiměřené užívání humoru. J. Šťáva (2003, s. 380) tvrdí, že „*legrace lze úspěšně využít při zvyšování sebevědomí, k uvolnění a relaxaci zvláště ve chvílích, kdy jsou děti napnuté, nervózní nebo neklidné.*“

Vztah učitel – žák se podle G. Petty (2002, s. 67 – 74) vytváří podle:

- **prvního dojmu** - na základě vnějších znaků, věku, pohlaví, vyjadřování, rukopisu, dosavadního žákova úspěchu apod. se utváří představa, podle které hodnotíme myšlenky, pocity, postoje, cíle a povahové vlastnosti žáka; první dojem = „*úvodní charakterizace*“ *zůstává v paměti učitele a těžko se mění*
- **stereotypů** – předsudků, jednotlivcům jsou přisuzovány rysy charakteristické pro skupinu, do které podle nás patří (např. stereotyp založený na pohlaví, rasového původu, věku), což vede k omylům, protože nejsou vnímány rozdíly mezi jednotlivci; výkon žáka je ovlivněn očekáváním učitele
- **vytváření rovných možností ve třídě** – všichni žáci musí cítit, že jsou pozitivně hodnoceni, že patří rovnocenně do skupiny; „*učitel by měl být férový, neměl by nikomu nadřezovat ani si na nikoho zasednout*“ (Petty, 2002, s. 71)
- **pohlaví** - jiná očekávání od mužského a ženského pohlaví
- **etnického původu a národnosti** - začleňování informací o kultuře a úspěších ostatních národů; pozornost věnovat při vyučování o rasismu

- **žáci se zvláštními potřebami** - přizpůsobovat výuku tělesně a smyslově postiženým žákům, ale také žákům se specifickými poruchami učení

M. Karnsová (1995, s. 61, 63) uvádí, že „*dětem můžeme pomáhat teprve tehdy, když s nimi dokážeme navazovat vztahy.*“ A zároveň přidává pravidla, která by měl učitel uplatňovat při navazování vztahu s dětmi:

- Upoutejte pozornost dětí.
- Ukažte smysl toho, co nabízíte.
- Jednejte ve shodě se svými slovy a nesrovnalosti přiznávejte. Mluvte souvisle a upozorňujte na všechny logické odbočky.
- Mluvte o tom, co je logické, a mluvte pravdu.

K. Bláha, M. Šebek (1988, s. 83) upozorňují, že o hodnotě vztahu učitel – žák rozhoduje „*jak si partneři dovedou poskytovat nebo naopak brát pocit vlastní hodnoty.*“

G. Petty (2002, s. 76–78) popisuje vytváření vztahu učitele s žáky, který trvá i několik měsíců. Je třeba nejprve získat na základě své učitelské role určitý vliv, vytvořit si formální autoritu. V další fázi probíhá přechod od formální autority k autoritě osobní, kdy učitel získá u žáků úctu.

G. Petty (2002, s. 79) dále uvádí zásady vedoucí k získání respektu žáků:

- projevovat opravdový zájem o práci každého žáka, často chválit
- stanovit a spravedlivě a důsledně uplatňovat jasná pravidla
- oslovovat žáky jménem
- zdvořile žáky poprosit a poděkovat
- nikdy nikoho nezesměšňovat
- mít k učení a jeho organizaci profesionální přístup
- být trpělivý
- projevovat zájem o jednotlivého žáka
- zvolit vhodné vyučovací metody
- zajímat se o názory, pocity a potřeby žáků
- nebýt příliš formální, mít smysl pro humor

5.3. Vztah žák – žák

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008 s. 304) je vztah žák – žák definován jako „*mezilidský vztah, který ovlivňuje žákovo učení a chování ve škole, žákovu spokojenost ve třídě, sociální roli ve třídě apod. Je determinován: pohlavím, věkem, osobnostními zvláštnostmi (temperament, charakter, emoce, motivace, sebepojetí, zájmy, schopnosti), příslušností k určité sociální či zájmové skupině, postoji (kladné, neutrální, záporné), vzájemným působením. Vztah žák – žák souvisí též se sociálními potřebami žáků (potřeba nápodoby, identifikace, moci, pozitivních vztahů, obava ze ztráty pozitivních vztahů aj.).*“

H. Kasíková (2010, s. 26) se zabývá otázkou „jak dát prostor skutečně efektivnímu učení, založenému na budování poznání v sociálním kontextu, poznání, které je sdílením a pomoci.“ A zároveň nabízí skupinovou práci založenou na vztahu žák – žák jako jedno z možných řešení problému.

J. Lašek (2007, s. 11) zmiňuje šetření Schmucka, který zjistil, že „*žák, který má ve třídě dobrý status, cítí, že je povzbuzován svými spolužáky, používá svůj mentální potenciál více, než ten, který je skupinou odmítán.*“

5.4. Vztah učitel – učitel

Dobré vztahy mezi členy pedagogického sboru jsou nutné pro příznivé klima školy. S. Ježek (2003, s. 13) uvádí charakteristiky kolektivu, učitelského sboru podle Halpina a Crofta:

- **angažovanost** – míra, v níž se učitelé emočně angažují na dění ve škole, opačným pólem je emoční odstup, rezervovanost
- **zatěžování** – míra, v níž se učitelé cítí zatíženi rutinními úkoly a povinnostmi, které vnímají jako nedůležité
- **duch** (esprit) – energie vyplývající z pocitu dobře plněných úkolů a uspokojení sociálních potřeb
- **vřelost** (intimita) – vnímaná vřelost a přátelskost vztahů mezi spolupracovníky

6. PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU

V popředí zkoumání klimatu školy je především člověk, kterému by měla také diagnostika klimatu sloužit.

H. Grecmanová (2008, s. 98) rozděluje přístupy ke **klimatu školy podle objektu zkoumání, subjektů a perspektiv jejich vnímání**:

- školní klima z pohledu různých skupin respondentů
- organizační klima na školách z hlediska učitelů
- klima výuky a třídy z pohledu žáků

J. Mareš (Čáp, Mareš, 2001, s. 571–574) shrnuje současné přístupy ke zkoumání klimatu takto:

- **sociometrický přístup**
 - objektem není učitel, nýbrž školní třída jako sociální skupina, její struktura, vývoj a vliv sociálních vztahů na žáka
 - k výzkumu se používá sociometricko – ratingový dotazník
- **organizačně – sociologický přístup**
 - zaměřeno na školní třídu jako organizační jednotku a učitele jako řídicího pracovníka (např. komunikace, autorita, metody a strategie výuky)
 - výzkum se provádí standardizovaným pozorováním průběhu pedagogické interakce
- **interakční přístup**
 - zaměřeno na interakce mezi učitelem a žáky ve vyučovací hodině
 - metodou pro zkoumání je standardizované pozorování, metody interakční analýzy, počítačové metody, popisy a rozborů audiovizuálních nahrávek interakce
- **pedagogicko – psychologický přístup**
 - zaměřeno na učitele a žáky třídy, na jejich spolupráci, na kooperativní učení, sociální závislost a oporu žáků a sebepojetí žáků
 - diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (CLI)
- **školně – etnografický přístup**

- zaměřeno na školní třídu, učitelé v souvislosti školního života (vnímání a hodnocení klimatu jeho aktéry)
- k výzkumu slouží zúčastněné pozorování
- **vývojověpsychologický přístup**
 - zaměřeno na třídu jako sociální prostředí a osobnost žáka, která se má v tomto prostředí rozvíjet v období prepuberty a puberty
 - sleduje se, jakým způsobem učitel řídí výuku, jeho individuální přístup k žákům, vztahy učitel – žáci, způsob hodnocení, sebepojetí žáků
 - využívají se různorodé diagnostické metody
- **sociálněpsychologický a environmentalistický přístup**
 - zaměřeno na školní třídu jako prostředí pro učení, které ovlivňuje osobnostní vývoj žáka ve škole (aktuální a preferovaná podoba klimatu)
 - využívají se posuzovací škály, které vyplňují sami žáci, učitelé
 - nejrozšířenější přístup

7. METODY MĚŘENÍ KLIMATU

Změřit klima není snadným úkolem, S. Ježek (2003, s. 39) zmiňuje přehledovou studii Andersonové, která přibližuje zkoumání klimatu školy ze tří pohledů:

- **klima je vidět, ale obtěžuje** – je to jev možný, ale nepříliš žádoucí objekt studia – víc komplikací, než užitku
- **klima je žádoucím objektem studia, ale není možné ho chytit** – je snem, který se nemůže naplnit
- **klima je možný a současně žádoucí objekt studia** – neúspěchy v měření jsou přiřazovány k primitivním modelům, neadekvátním metodickým postupům, zkoumáním příliš mála proměnných anebo chybně zvolených proměnných

Zároveň Andersonová navrhla dělení klimatu do skupin s proměnnými, které dále specifikovala (viz. tabulka č. 1)

Tabulka č. 1: Proměnné užívané pro diagnostiku školního klimatu (modifikovaně podle Andersonové)

Dimenze/ složky klimatu	Proměnná	Příklady indikátorů
ekologie školy	charakteristiky školní budovy	stáří budovy, architektonické řešení budovy, udržování budovy, výzdoba prostor
	velikost školy	celkový počet žáků dané školy, členění na malé, střední a velké školy
zázemí školy (milieu)	formální charakteristiky učitele	úroveň vysokoškolského vzdělání, průměrný roční příjem, délka pedagogického působení na téže škole
	morální kvality učitelů	postoje k práci, učitelovi morální hodnoty, účast ve stávkách učitelů,
	formální charakteristiky žáků	socioekonomické postavení rodičů, žákův etnický původ
	morální kvality žáků	žákův pocit odcizení, žákovo školní sebepojetí
sociální systém školy	organizační struktura školy	
	výchovně-vzdělávací program, jímž se škola řídí	program umožňující rozvoj žáků, způsob hodnocení žáků; flexibilita, otevřenost ke změně, inovované kurikulum, čas skutečně věnovaný výukovým aktivitám
	diferenciace žáků	vytváření homogenních či heterogenních skupin žáků (podle schopností, výkonnosti, věku, atp.)
	vztah mezi vedením školy a učiteli	harmonický vztah mezi vedením školy a učiteli; izolace vedení či učitelského sboru; učitelský pohled na ředitele školy
	podíl učitelů na rozhodování o chodu školy	podíl jednotlivců či skupinové rozhodování
	dobrá vzájemná komunikace	mezi učiteli a žáky, získávání zpětnovazebních informací
	vztahy mezi učiteli a žáky	při školních i mimoškolních aktivitách, zapojování žáků do rozhodování
	příležitost pro zapojování žáků	otevírání prostoru pro zapojování žáků do různých aktivit ve škole, vedení žáků k přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí
	vztahy mezi učiteli navzájem	přátelství spolupráce
	vztah mezi školou a komunitou, v níž škola působí	vztah vedení školy a rodičů, vztah učitelů a rodičů, vztah vedení školy a místní samosprávy
kultura školy	zapojení dalších osob do výuky	přímé vyučovací povinnosti ředitele školy, zaangažovanost ředitele na práci s žáky při výuce i mimo ni; zapojování rodičů do výuku vybraných témat

normy vyznávané žáky	žakovský pocit, že může něco se svým životem udělat; žakovské aspirace, žakovský postoj k vyhledávání pomoci, žakovská ochota pomáhat spolužákům v nouzi
důraz na spolupráci	vyznávání individuální práce, soutěžení či naopak, skupinové a týmové práce
očekávání	očekávaná učitelů a vedení školy vůči žákům, vysoká a nízká očekávání, sebesplňující předpověď; očekávání vedení školy vůči učitelskému sboru
důraz na školní záležitosti	tlak na učení se, kázeň při výuce, školní úspěšnost
pochvaly a odměny	dobré známky, veřejné pochválení za výkon, odměna za dobré chování
pravidla chování	jasná a vnitřně konzistentní pravidla, podíl žáků na jejich tvorbě
konsensus	konsensus mezi vedením školy a učitelským sborem ohledně výchovně-vzdělávacího programu školy, inovace kurikula, pravidel chování; konsensus mezi učiteli a žáky ohledně hodnot preferovaných školou, pravidel chování; shoda mezi všemi pracovníky školy na dobrých výsledcích školy
jasné cíle	jasně definované a kontrolovatelné cíle školy pro vedení učitele i žáky

Metody k měření klimatu můžeme posuzovat z hlediska kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Kvantitativní výzkum se zaměřuje na popis jevů pomocí proměnných tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky z dotazníků, sociometrických technik lze zpracovat např. s využitím statistiky. Jedná se o metodu standardizovaného vědeckého výzkumu. Ve výzkumu sociálního klimatu dominují.

Kvalitativní výzkum se opírá o podrobný popis každodenních situací pomocí zúčastněného a nezúčastněného pozorování, rozhovorů, diskusí, videozáznamů, analýz apod. Dodnes není příliš používán.

R. Čapek (2010, s. 99) uvádí rozdíly kvantitativního a kvalitativního výzkumu (dle Dismana a Gavory) v následující tabulce:

Tabulka č. 2: Rozdíly kvantitativního a kvalitativního výzkumu

Kvantitativní výzkum	Kvalitativní výzkum
Omezený rozsah informace o velice mnoha jedincích.	Mnoho informací o velmi malém počtu jedinců.
Silná redukce počtu pozorovaných proměnných a silná redukce počtu sledovaných vztahů mezi těmito proměnnými.	Silná redukce počtu sledovaných jedinců.
Generalizace na populaci je většinou snadná a validita této generalizace	Generalizace na populaci je problematická někdy i nemožná.
Vysoká reliabilita, nízká validita.	Nízká reliabilita, vysoká validita.
Dedukce. (Problém je přeložen do hypotéz, ty jsou testovány a přijaty nebo zamítnuty.)	Indukce. (Pozorujeme, pátráme po pravidelnostech, formulujeme předběžné závěry, později hypotézy a teorie.)
Testuje platnost porozumění realitě.	Pomáhá porozumět pozorované realitě.
Řeč přesných čísel.	Básnická přirovnání, metafory.
Odstup od zkoumaného.	Vcítění se, ponoření do situace.
Směřuje ke zevšeobecnění.	Nepopírá jedinečnost.

Zdroj: R. Čapek (2010, s. 99)

R. Čapek dále (2010, s. 100) uvádí, že „za základní rozdíl mezi kvalitativními a kvantitativními technikami můžeme považovat míru (ne)strukturovanosti. Kvalitativní metody (rozhovor nebo pozorování) nás mohou přivést na „objevy“ a zjištění, o kterých jsme do této chvíle nevěděli... Zatímco kvantitativní metoda (typickým reprezentantem je dotazník) neuhne ze svých hypotéz, otázek a výroků ani o píd“. Z toho vyplývá, že k lepšímu posouzení reality, k objektivizaci údajů při diagnostice klimatu, je vhodné použít kombinaci obou metod.

J. Lašek (2007, s.47–48) uvádí metody zkoumání klimatu podle Cháveze a Fräsera, kteří hovoří o metodách založených na přímém pozorování jednoduchých jevů a metodách zkoumajících složité jevy ve třídě.

- **Metody s menší nutností dedukce ze získaných dat**, kdy pozorovatel získává měřitelná a relativně objektivní data, potřebná na počátku zkoumáním klimatu třídy (např. počet žáků, množství komunikačních aktů a položených otázek mezi učitelem a žáky)
- **Metody s větší nutností dedukce ze získaných dat**, které poskytují vyšší úroveň informací. Zaobírají se událostmi, které se odehrávají ve třídě. Zaměřují se na vztahy mezi aktéry klimatu, působení těchto vlivů na psychiku žáků a jejich úspěšnost ve škole. Využívá se dotazníků a posuzovacích škál.

7.1. Kvalitativní metody

R. Čapek (2010, s. 101-105) uvádí následující příklady kvalitativních metod:

- **pozorování** - nezúčastněné pozorování není vhodné z důvodů:
 - chyb při zobecňování pozorovaných krátkodobých jevů
 - nečitelnost některých jevů pro pozorovatele, který není spoluaktérem klimatu
 - subjektivní percepce a interakce pozorovatele
 - zúčastněné pozorování, které může mít až etnografické znaky
 - nutný bezprostřední a dlouhodobý kontakt se žáky
 - hospitace jako speciální případ pozorování
 - rating – poměrně velká objektivita – pozorovatel k určité kvalitě pedagogického jevu přiřazuje kvantitativní hodnotu pomocí škály
- **rozhovor**
 - intenzivní dialog, při kterém se zjišťují názory respondenta
 - skupinový rozhovor nám může nastínit míru souhlasu s nějakým tvrzením

7.2. Kvantitativní metody

Borich a Madden, podle J. Laška (2007, s. 49) uvádějí více než 160 metod (dotazníky, posuzovací škály) zkoumajících žáka, třídu a učitele (viz. např. tabulka č. 3).

Tabulka č. 3: Metody zkoumání klimatu

	Informace		
Od koho	O čem		
A. Od učitele	O učiteli	O žáku	O třídě
	OCDQ-RS		
	RSA		
Od žáka	MCI	MCI	MCI
	LEI	LEI	LEI
	CES	CES	CES
	ICEQ	ICEQ	ICEQ
	CUCEI	SLEI	CUCEI
	SLEI		SLEI
	CCQ		

Zdroj: Lašek (2007, s. 49)

Ze zkratk je patrné, že se jedná o cizojazyčné dotazníky používané především v Americe a Austrálii. Některé jsou již zpracovány i pro české zájemce a mohou tak posloužit pro učitelskou a ředitelskou diagnostiku. Metody LEI (Learning Environment Inventory), ICEQ (Individualized Classroom Environment Scale), CUCE (College and University Classroom Environment Inventory) a SLEI (Science Laboratory Inventory) jsou zaměřené na zjišťování klimatu na středních a vysokých školách. K získávání údajů o kvalitě klimatu na základních a středních školách slouží dotazníky:

- **MCI** (My Class Inventory)

- autoři: B. J. Fraser, D. L. Fisher (1986)
- objekt zkoumání: žáci ve věku 8 – 12 let (3. – 6. třída)
- aktuální forma zjišťuje současné klima třídy
- preferovaná forma zjišťuje přání žáků v jednotlivých oblastech
- 25 položek zkoumá 5 proměnných klimatu:

1. **spokojenost ve třídě** – zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21)

2. **třenice ve třídě** – komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22)
3. **soutěživost ve třídě** – konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)
4. **obtížnost učení** – zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24)
5. **soudržnost třídy** – míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25)

- **CES** (Classroom Environment Scale)

- autoři: B. J. Fraser, D. L. Fisher
- objekt zkoumání: žáci 7. a 8. tříd základních škol a 1. – 4. ročníku středních škol
- aktuální a preferovaná forma
- 24 položek zkoumá 6 proměnných klimatu:

1. **angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací** (otázky č. 1, 7, 13, 19)
2. **vztahy mezi žáky ve třídě** (otázky č. 2, 8, 14, 20)
3. **učitelova pomoc a podpora** (otázky č. 3, 9, 15, 21)
4. **orientace žáků na úkoly** (otázky č. 4, 10, 16, 22)
5. **pořádek a organizovanost** (otázky č. 5, 11, 17, 23)
6. **jasnost pravidel** (otázky č. 6, 12, 18, 24)

- **CCQ** (Communication Climate Questionnaire)

- autor: Lawrence B. Rosenfeld
- měří komunikační klima vytvářené učitelem ve středoškolské a vysokoškolské třídě
- 17 tvrzení charakterizující suportivní nebo defenzivní klima

- **OCDQ – RS** (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary)

- autoři: R. B. Kottkamp, J. Mulhern, W. K. Hoy

- 34 výroků zjišťujících pět oblastí klimatu školy, z kterých lze vytvořit index otevřenosti školního klimatu

- měřené oblasti:

1. **ředitelovo suportivní chování (PSB)**

2. **ředitelovo direktivní chování (PDB)**

3. **učitelovo angažované chování (TEB)**

4. **učitelovy frustrace (TFB)**

5. **učitelovo intimní chování (TIB)**

- **index otevřenosti (OPEN)** se vypočítává podle vzorce:

$$IO = (PSB + TEB) - (PDB + TFB)$$

- **RSA** (Responsibility for Student Achievement Questionnaire)

- autor: T. R. Guskey

- objekt zkoumání: učitelé základních a středních škol

- 30 položek zjišťuje odpovědnost učitele za žákovy úspěchy či neúspěchy ve školní práci

V českém prostředí se objevují i původní české dotazníky. R. Čapek (2010, s. 108–109) např. uvádí dotazník pro 1. – 5. třídu, kterou zpracovali učitelé Základní školy praktické ve Zlíně formou otázky a volby kresby (resp. zatrhnutím odpovídajícího smajlíka)

Jak R. Čapek (2010, s. 109) upozorňuje: „*Vlastní tvorba měřících nástrojů má své výhody, ale i nevýhody. Jednou z nich je, že o vlastní metodice a o jejích výsledcích se nelze dobře radit s jinými učiteli, měření nelze srovnávat s hodnotami běžnými v našem či cizím školním prostředí.*“

J. Lašek nabízí „český“ dotazník *KLIT* vhodný pro vyšší ročníky základních škol a pro všechny ročníky středních škol všech typů. Dotazník zkoumá následující oblasti: suportivní klima, motivaci k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení žáka. (dostupné ke stažení na <http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/11-klima-skoly-a-tridy>)

J. Mareš (in Ježek, 2004, s. 111) ve svém přehledu představuje dotazník pro učitele národního centra podpory zdraví ČR, který ve 27 položkách zjišťuje kvalitu mezilidských vztahů.

J. Mareš (in Ježek, 2003, s. 51) hovoří o méně používaném postupu při zjišťování klimatu, o **víceúrovňové diagnostice**. Výzkumník se může po prvním vyšetření zaměřit na problematické oblasti a použít podrobnější diagnostické metody.

II. Praktická část

8. PRŮZKUM KLIMATU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

8.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumné práce je zjištění celkového klimatu školy, na které pracuji. Zejména porovnat aktuální klima jednotlivých tříd s názory jejich třídních učitelů. Zajímavé bude také zjistit míru spokojenosti učitelů na této škole a porovnat do jaké míry se liší hodnocení klimatu dívek a chlapců, a jak se liší hodnocení klimatu žáků 1. a 2. stupně.

8.2. Formulace hypotéz

H 1: Hodnocení klimatu žáky se ve většině tříd nebude výrazně lišit od hodnocení třídního učitele.

Každý učitel zde vyučuje již několik let a velikost školy mu umožňuje seznamovat se s žáky již od první třídy (dozory, suplované hodiny, informace z pedagogických rad, mimoškolní akce apod.), i proto přichází nový třídní učitel s určitými informacemi, postřehy a poznatky o žácích, které by mu mohly pomoci při budování vztahu „žák – třídní učitel“.

H 2: Žáci 1. stupně hodnotí školní klima lépe než žáci 2. stupně

Učitelé na začátku školní docházky se snaží vzbudit pozitivní vztah ke škole, pokud se zaujetím již dítě nenastoupilo do 1. třídy. Učitelé na 1. stupni této školy využívají v mnohem větším množství různorodější aktivizující vyučovací metody. U žáků 2. stupně má na přístup ke škole vliv věk (puberta), střídání většího množství učitelů při výuce.

H 3: Děvčata a chlapci vnímají klima třídy odlišně

Při stanovení hypotézy se vycházelo z poznatku, že determinantem klimatu třídy je mimo jiné i pohlaví respondentů.

H 4: Většina učitelů bude mít nízkou míru frustrace

Hypotéza je formulována podle toho, jak ji vnímám jako zúčastněný pozorovatel – mezi kolegy jsou kladné, popř. neutrální vztahy, ředitel akceptuje osobní potřeby a

zájmy učitelů, poskytuje určitý „volný prostor“ pro tvořivost učitelů, ale na druhou stranu dbá na dodržování povinností a předpisů.

8.3. Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření se konalo na plně organizované základní škole v Ústeckém kraji v měsíci červnu 2011. Do školy dojíždí žáci z okolních obcí. Zrekonstruovaná budova oslavila již 50 let své existence. Kromě integrovaných žáků s poruchami učení a chování je od školního roku 2010/2011 ve škole také integrován žák se středně funkčním autismem, kterému je nápomocna asistentka pedagoga. Na škole pracuje školní parlament, do kterého jsou voleni vždy dva žáci z každé třídy (chlapec a dívka). Žáci 1. stupně navštěvují tři oddělení školní družiny, v nichž mají žáci připravenou různorodou činnost. Pro žáky 2. stupně je zřízen školní klub.

Žákům jsou k dispozici mnohé zájmové kroužky, které jsou zaměřené sportovně, hudebně, tvořivě, jazykově a na ICT.

Škola pořádá pro své žáky spoustu společenských akcí, projektů, sportovních soutěží, výletů, exkurzí a pobytů v přírodě (i zimních). Velký úspěch má například i spaní ve škole spojené s akcí Noc s Andersenem. Na mnoho akcí jsou spolu se žáky zváni také rodiče a „přátelé“ školy. Škola pořádá i školní ples. To vše vypovídá o tom, že se škola snaží budovat přátelské vztahy a vytvářet pozitivní klima.

Pedagogický sbor, tvoří až na dva muže, samé ženy. Od 5. ročníku (ač patří na 1. stupeň) se vyučuje již oborově učiteli 2. stupně, třídní učitel není učitelem 1. stupně. Ve škole nejsou, kromě počítačové učebny, odborné pracovny, na dělené vyučovací hodiny se využívá učebna cvičné kuchyňky nebo „posluchárna“ (učebna s interaktivní tabulí a audio technikou).

8.4. Metody výzkumu

Pro měření klimatu v 1. a 2. ročníku bylo použito vlastního znění dotazníku (viz. Příloha č. 3).

Česká verze dotazníku MCI – Aktuální forma (My Class Inventory – Actual short form) s názvem Naše třída (Lašek, 2007, s. 68-69) byla použita ve třídách 3. až 6. ročníku (viz. Příloha č. 1).

Pro výzkum ve zbývajících třídách 2. stupně byl zvolen dotazník CES – Aktuální forma (Classroom Environment Scale – Actual short form). Znění vypracované J. Laškem (2007, s. 96-97) bylo poupraveno výměnou slova student za slovo žák, slovo student mi přišlo pro žáky základní školy nepřiměřené, záměrem bylo, aby dotazník žáci vzali za „svůj“ (viz. Příloha č. 2).

Učitelé posuzovali klima školy v dotazníku OCDQ – RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (viz. Příloha č. 4). (Lašek, 2007, s. 128-129)

Pro názory a přání rodičů bylo vytvořeno také vlastní znění dotazníku (viz. Příloha č. 5).

8.5. Realizace výzkumu

Celkové klima školy bylo posuzováno pomocí zjištěných klimat jednotlivých tříd, pedagogického sboru a rodičů. Celkově se výzkumu zúčastnilo 141 žáků, 19 členů pedagogického sboru a 96 rodičů.

8.5.1. Způsob zadání dotazníku

Nejdříve byli třídní učitelé požádáni, aby sami vyplnili dotazník pro žáky své třídy, na základě kterého se dá, s dětmi vyplněnými dotazníky, porovnat, jak výrazně se jejich názor liší od vnímání dětí. Teprve po té, připravené dotazníky rozdali jednotlivým žákům. Žáci byli upozorněni, že se nejedná o žádnou zkoušku, neexistují zde dobré ani špatné odpovědi. Dotazníky jsou anonymní, aby každý mohl svobodně vyjádřit svůj názor, proto je nevhodné se s někým radit, opisovat.

Dále byli žáci seznámeni s pravidly pro vyplnění dotazníku. Úkolem bylo vyplnit záhlaví dotazníku (třídu, pohlaví), pozorně si přečíst každou položku, označit svou odpověď, postupovat plynule a nepřeskakovat. Své odpovědi označit zakroužkováním slova ANO, k vyjádření souhlasu, nebo slova NE, k vyjádření nesouhlasu. V případě omylu nebo změny v odpovědi se kroužek přeškrtně a znovu zakroužkuje to, co platí. Pokud žáci nezakroužkují odpověď na nějaký výrok, nejsou k odpovědi nuceni.

Nutno žáky upozornit, že tam, kde se v textu píše o učiteli, se jedná o třídního učitele.

Učitelé v 1. a 2. třídě dětem jednotlivá tvrzení přečtou a žáci svůj názor vyjádří vybarvením příslušného smajlíka. Před vybíráním dotazníků, jsou žáci ještě jednou upozorněni, zda nezapomněli vyplnit záhlaví dotazníku. Dotazníky jsou vyplňovány anonymně, aby žáci mohli odpovídat spontánně a bez obav. Průměrná doba k vyplnění dotazníku je přibližně 15 až 20 minut. Třídní učitel po vyplnění dotazníky vloží zpět do obálky, kterou vhodí do předem určené bedny.

Rodičům byl dotazník, s žádostí o vyplnění, poslán po dětech v nezalepené obálce. Vyplněný dotazník bylo možno vrátit v zalepené obálce, kterou děti mohly odevzdat třídnímu učiteli, či ji samy vhodit do bedny určené na dotazníky, volně přístupné na chodbě školy.

Učitelé dotazníky OCDQ – RS vraceli individuálně také do připravené bedny.

Všechny dotazníky byly anonymní, nikdo nebyl nucen k vyplnění a nikdo z přítomných žáků a členů učitelského sboru neodmítl dotazník vyplnit.

8.5.2. Vyhodnocování dotazníků

Jednotlivé položky dotazníku **1. a 2. třídy** byly obodovány podle toho, jak je žádoucí očekávaná odpověď: ☺ hodnoceno 3 body, ☹1 bodem a nevyplněná položka nebo chybně označená položka a ☹2 body. Maximální hodnota očekávání je 45 bodů. Za všechny zúčastněné žáky výzkumu se vypočítá průměrná hodnota spokojenosti.

U **dotazníku MCI** se každá otázka s odpovědí ANO hodnotí 3 body, otázka s odpovědí NE 1 bodem, u otázek 6, 9, 10, 16, 24 se odpovědi bodují opačně (ANO – 1 bod, NE – 3 body). Chyba nebo nevyplněná položka se skóruje 2 body.

Body se pro každou proměnnou sčítají a zapisují, získá se tak minimálně 5 bodů, maximálně 15 bodů. Získané hodnoty jednotlivých proměnných se poté sečtou za celou skupinu, která dotazník vyplňovala a vypočte se aritmetický průměr.

Platí, že čím jsou hodnoty proměnných spokojenost ve třídě (ot. 1, 6, 11, 16, 21) a soudržnost třídy (ot. 5, 10, 15, 20, 25) vyšší, tím je klima třídy pozitivnější.

Naopak, čím jsou hodnoty u proměnných třenice ve třídě (ot. 2, 7, 12, 17, 22), soutěživost ve třídě (ot. 3, 8, 13, 18, 23) a obtížnost učení (ot. 4, 9, 14, 19, 24) vyšší, tím je klima třídy horší. To platí u celé třídy i u každého jednotlivce.³

Tabulka č. 4: Výsledky MCI - A

	pásmo běžných hodnot	medián
spokojenost ve třídě	10,0 - 14,4	13
třenice ve třídě	6,9 - 13,1	9
soutěživost ve třídě	9,7 - 14,8	13
obtížnost učení	6,2 - 11,1	9
soudržnost třídy	6,4 - 12,9	9

Jednotlivé položky se u **dotazníku CES** s odpovědí ANO hodnotí 3 body, s odpovědí NE 1 bodem, u otázek 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22, a 23 je bodování obrácené, nevyplněná nebo chybně vyplněná odpověď se skóruje 2 body. Body se pro každou proměnnou sčítají a zapisují, získají se tak minimálně 4 body, maximálně 12 bodů. Posuzují se následující proměnné: zaujetí žáka školní prací (ot. 1, 7, 13, 19), vztahy mezi žáky ve třídě (ot. 2, 8, 14, 20), učitelova pomoc žákům (ot. 3, 9, 15, 21), orientace žáků na úkoly (ot. 4, 10, 16, 22), pořádek a organizovanost (ot. 5, 11, 17, 23) a jasnost pravidel (ot. 6, 12, 18, 24).

³ Zpracováno podle Grecmanové (in Kalhous, Obst, 2009, s. 237-238)

Opět se sečtou za celou třídu hodnoty jednotlivých proměnných a vypočte se aritmetický průměr. Platí, že čím jsou hodnoty u všech sledovaných oblastí vyšší, tím je klima ve třídě pozitivnější. Čím jsou ale hodnoty nižší, tím je klima třídy nepříznivější.⁴

Jednotlivé položky dotazníku pro rodiče byly rozděleny do tří oblastí: spokojenost rodičů se školou (ot. 1, 4, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23), informovanost rodičů (ot. 5, 7, 9, 10, 13, 21) a vztahy škola – rodiče, škola – žák očima rodičů (ot. 2, 3, 6, 8, 11). Sečtou se hodnoty u všech posuzovaných oblastí a vypočítají se procentuální hodnoty.

Tabulka č. 5: Tabulka CES – A

	pásma běžných hodnot	medián
angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	4,52 - 8,06	6
vztahy mezi žáky ve třídě	7,31 - 11,49	10
učitelova pomoc a podpora	5,74 - 11,04	10
orientace žáků na úkoly	6,52 - 10,8	8
pořádek a organizovanost	5,33 - 8,67	6
jasnost pravidel	6,16 - 10,94	8

Všechny číselné údaje jsou zpracovávány se zaokrouhlením na dvě desetinná místa, uspořádány do tabulek a znázorněny pomocí grafů.

⁴ Zpracováno podle Grecmanové (in Kalhous, Obst, 2009, s. 240-241)

8.6. Interpretace zjištěných výsledků výzkumu

8.6.1. Klima jednotlivých tříd

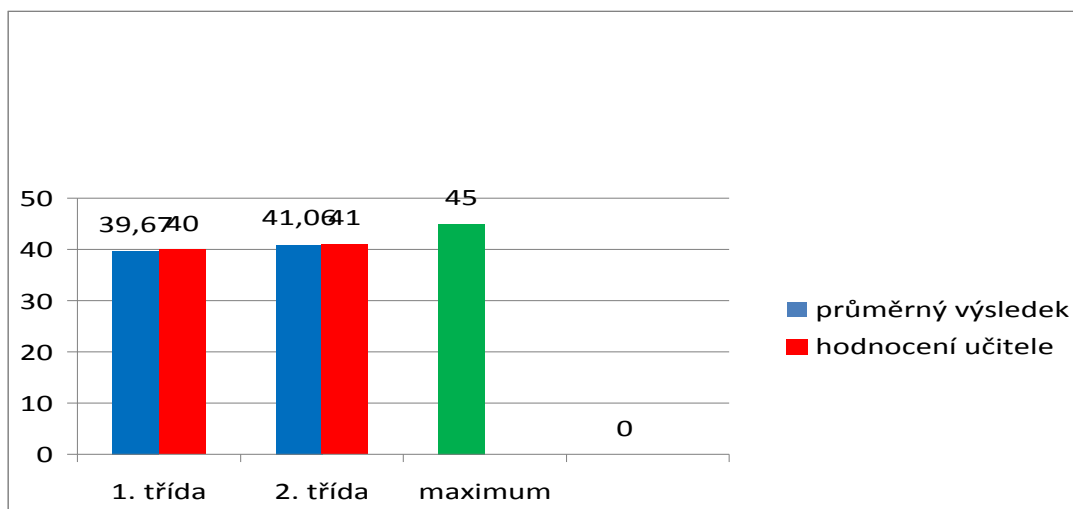
Základem pro zjištění celkového klimatu školy, je důležité prozkoumat klima jednotlivých tříd. Podle již uvedených instrukcí žáci vyplnili jednotlivé dotazníky, které byly vyhodnoceny podle daných pravidel (viz. Vyhodnocování dotazníků).

1. a 2. třída

Tabulka č. 6: Synopse - 1. a 2. třída

	1. třída	2. třída
1	40	43
2	39	41
3	39	43
4	40	42
5	40	40
6	40	39
7	43	40
8	40	41
9	39	41
10	39	40
11	41	43
12	39	43
13	40	43
14	40	43
15	36	44
16		37
17		38
18		38
chlapci	198	410
průměr	39,6	41
dívky	397	329
průměr	39,7	0
celkem	595	739
průměrný výsledek	39,67	41,06
hodnocení učitele	40	41

Graf č. 1: Žáci 1. a 2. třídy v porovnání s třídním učitelem



Z dotazníků je patrné, jak obecně vnímají děti na začátku školní docházky vše, co se týká školy. Jsou zvědavé, snadno motivované a uznávají autoritu učitele.

V první třídě se objevují hodnoty ovlivněné integrovaným žákem s poruchou autistického spektra. Jeho „výjevy“ chování žáky ovlivňuje, i když jinak s ním vycházejí dobře a kamarádsky.

Třídní učitelé své děti znají, v hodnotách získaných od dětí se téměř neliší. Celkově se dají hodnotit **pozitivní klimata** ve třídách.

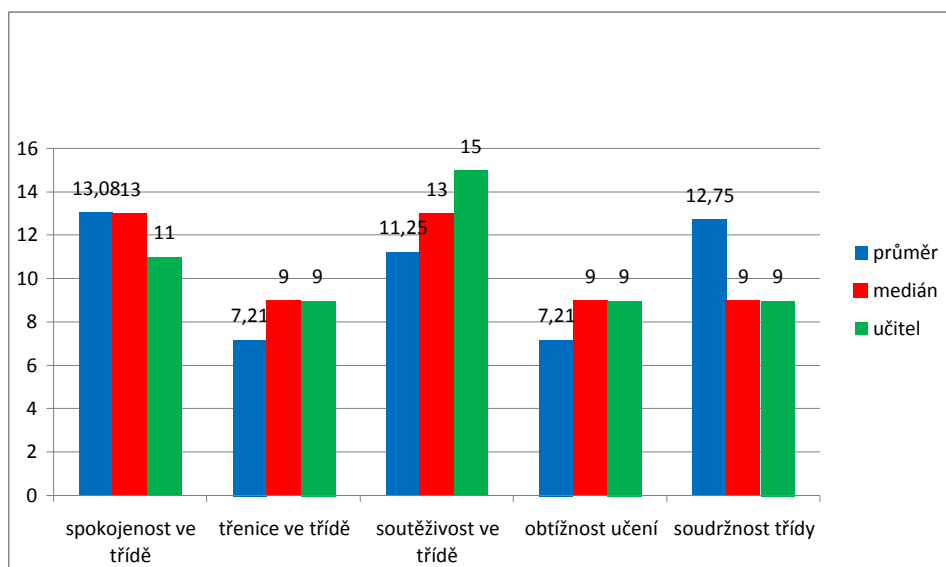
3. třída

Tabulka č. 7: Synopse - 3. třída

Žák číslo:	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
1	6	15	10	10	11
2	15	9	15	7	13
3	14	7	9	7	13
4	13	7	11	5	9
5	12	5	13	5	15
6	11	4	11	9	11
7	15	5	13	5	15
8	13	11	15	9	9
9	15	5	7	5	15

10	13	7	11	7	11
11	13	5	11	9	15
12	15	9	15	9	11
13	15	5	13	5	15
14	13	5	9	9	15
15	15	5	5	5	15
16	9	9	15	15	9
17	13	7	11	7	15
18	13	11	13	5	15
19	13	9	15	9	11
20	13	5	9	7	15
21	15	5	7	5	11
22	15	7	12	7	9
23	12	11	9	7	13
24	13	5	11	5	15
Chlapci	170	94	154	92	163
Průměr	13,08	7,23	11,85	7,08	12,54
Dívky	144	79	116	81	143
Průměr	13,09	7,18	10,55	7,36	13
celkem	314	173	270	173	306
Průměrný výsledek	13,08	7,21	11,25	7,21	12,75
Třídní učitel	11	9	15	9	9

Graf č. 2: Žáci 3. třídy v porovnání s třídním učitelem



V době výzkumného šetření bylo ve třídě přítomno 24 žáků z 28. Jsou to děti, které původně navštěvovaly dvě paralelní první třídy. Od druhé třídy mají všichni žáci novou třídní paní učitelku. Z výsledků je zřejmé, že hodnoty spokojenosti a soudržnosti jsou vysoké, konflikty a obtížnost učení děti nevnímají silně, na rozdíl od paní učitelky neprožívají ani soutěživost ve třídě. Z hodnot je patrné, že je **klima** v této třídě **příznivé**.

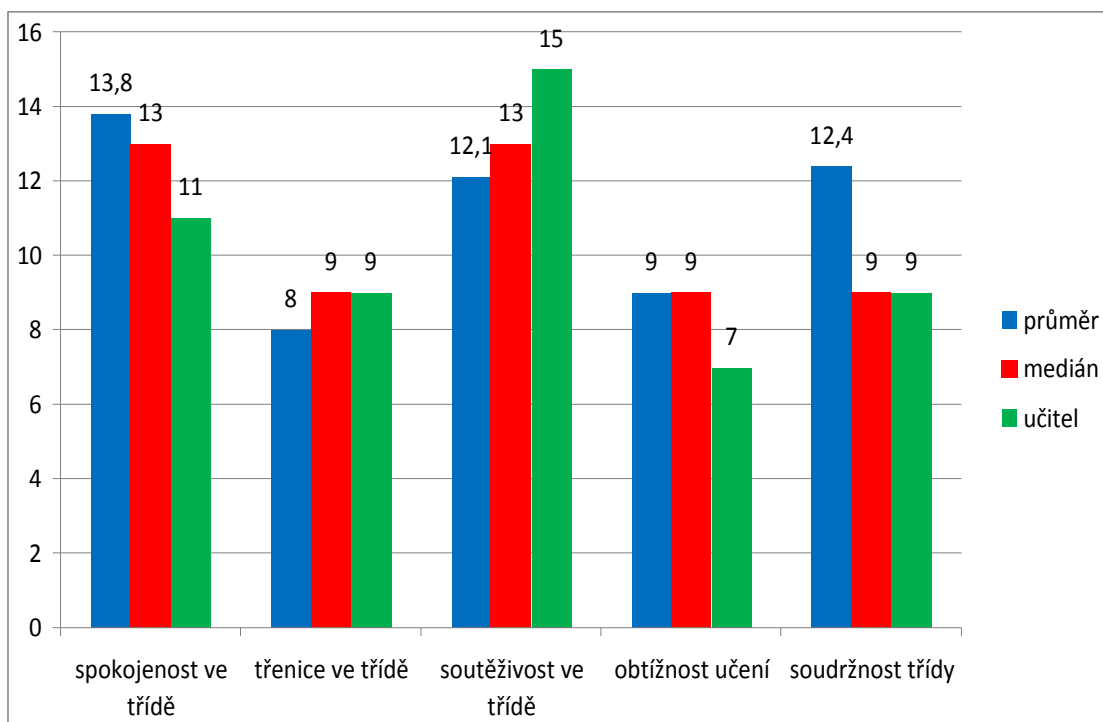
Absolutně pozitivní klima vnímá žák č. 15 (dívka) s maximálními hodnotami v oblastech posilující pozitivitu a s minimálními hodnotami v oblastech snižujících pozitivitu klimatu.

4. třída

Tabulka č. 8: Synopse - 4. třída

Žák číslo:	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
1	15	5	15	5	15
2	15	9	15	11	15
3	15	5	13	7	13
4	11	11	11	15	13
5	15	5	10	7	15
6	15	11	13	9	11
7	11	11	11	7	7
8	15	9	11	11	7
9	11	9	11	9	13
10	15	13	11	9	15
Chlapci	56	30	54	38	56
Průměr	14	7,5	13,5	9,5	14
Dívky	82	58	67	52	68
Průměr	13,67	9,67	11,17	8,67	11,33
celkem	138	88	121	90	124
Průměrný výsledek	13,8	8,8	12,1	9	12,4
Třídní učitel	11	9	15	7	9

Graf č. 3: Žáci 4. třídy v porovnání s třídním učitelem



Nejméně početná třída na škole se zapojila do šetření s 10 žáky (2 chyběli). Hodnoty spokojenosti a soudržnosti jsou vysoké, konflikty se ve třídě vyskytují v menším množství, obtížnost žáci vnímají v hodnotě mediánu, soutěživost je také v pásmu běžných hodnot. Celkově se dá říci, že **klima** v této třídě je **pozitivní**.

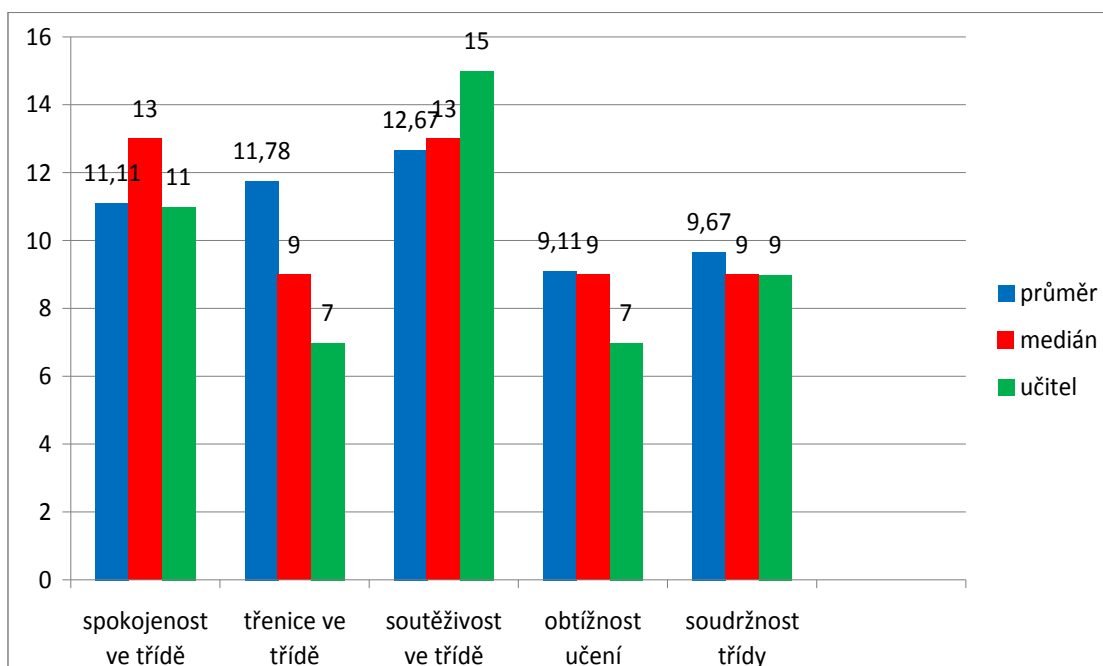
Třídní paní učitelka přebrala po odcházející kolegyni (mateřská dovolená) třídu začátkem měsíce dubna, možná i proto se její hodnocení třídy natolik liší. Zajímavé jsou výsledky u žáka č. 1 (chlapec), který je zřejmě opravdu spokojený ve škole i přes maximálně vnímanou soutěživost ve třídě.

5. třída

Tabulka č. 9: Synopse – 5. třída

Žák číslo:	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
1	15	9	13	9	9
2	11	13	15	7	7
3	9	11	15	11	7
4	11	7	13	9	13
5	11	9	13	11	5
6	5	15	13	11	9
7	5	13	13	11	5
8	13	11	15	9	15
9	13	15	13	7	11
10	7	15	13	9	5
11	13	11	11	5	13
12	15	11	13	9	9
13	13	15	13	9	9
14	13	7	11	11	15
15	11	15	13	9	5
16	15	11	13	9	11
17	11	13	11	9	13
18	9	11	7	9	13
Chlapci	67	77	95	69	55
Průměr	9,57	11	13,57	9,86	7,86
Dívky	133	135	133	95	119
Průměr	12,09	12,27	12,09	8,64	10,82
celkem	200	212	228	164	174
Průměrný výsledek	11,11	11,78	12,67	9,11	9,67
Třídní učitel	11	7	15	7	9

Graf č. 4: Žáci 5. třídy v porovnání s třídním učitelem



Do 5. ročníku přichází děti z okolních malotřídních škol, je to tedy kolektiv, který se celkově znovu utváří. Do této třídy v září přibýlo pět chlapců. Celkem do třídy chodí 22 dětí, z toho je 10 chlapců. Zjišťování klimatu se zúčastnilo 18 žáků. V pásmu běžných hodnot se nacházejí všechny měřitelné hodnoty, spokojenost a soudržnost třídy nejsou malé, ale ve třídě dochází poměrně k většímu počtu konfliktů, které mohou souviset právě s příchodem nových žáků. Vybudovat si nové místo v kolektivu s sebou přináší i značnější soutěživost. Celkově se může **klima** třídy považovat za **pozitivnější**.

Do páté třídy nepřišli jen noví žáci, ale také nová třídní paní učitelka, která si též povšimla soutěživosti ve třídě. Obtížnost učiva se dětem jeví, oproti paní učitelce, větší. Dá se předpokládat, že vliv mohou mít jiné metody a styly práce učitelky, neboť je to vyučující 2. stupně (více frontální výuky, menší časové limity, styl orientovaný na výkon apod.). Nižší odhad u proměnné zjišťující různé konflikty ve třídě může být u paní učitelky způsoben tím, že ve třídě vyučuje pouze jednu až dvě hodiny denně, proto jí mohou zůstat různé neshody více utajené.

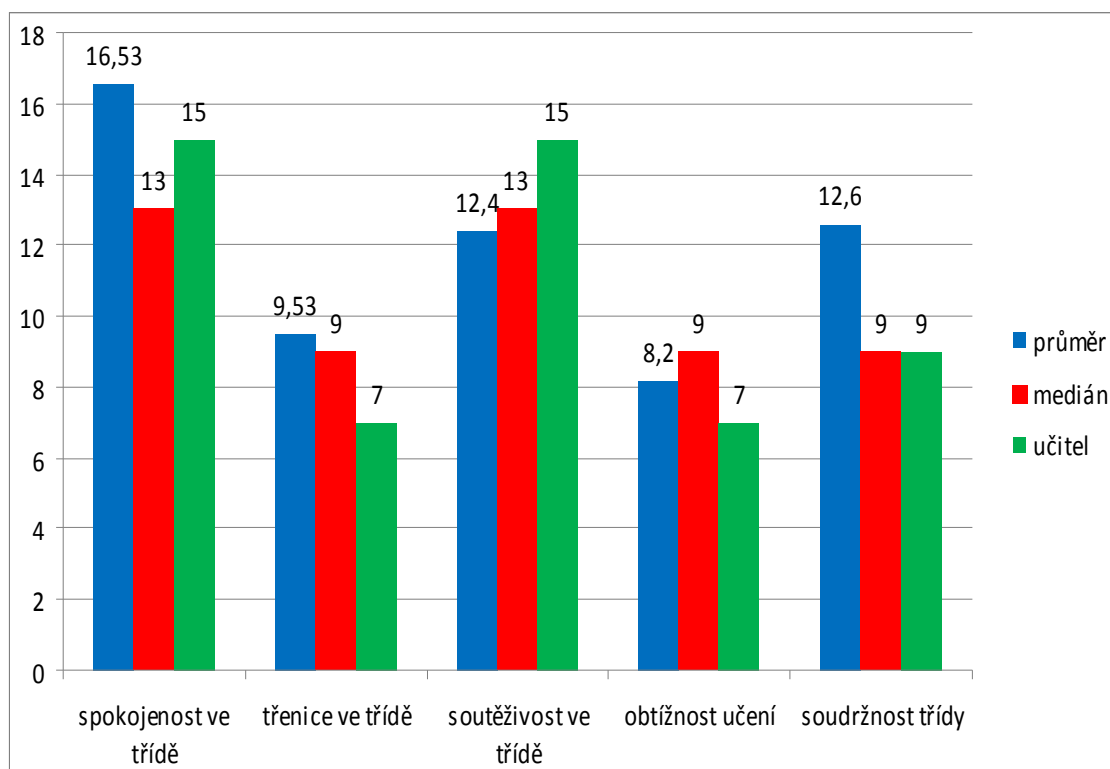
Nejméně spokojeným žákem ve třídě je chlapec č. 7, který je z kolektivu z nějakého důvodu vyčleňován, nemá vybudované kamarádké vztahy. Je možné, že vliv na tento stav má poměrně vysoko vnímaná obtížnost učiva, nebo to může být právě jeden z nových chlapců, který se ještě nestačil začlenit do kolektivu.

6. třída

Tabulka č. 10: Synopse – 6. třída

Žák číslo:	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
1	15	11	15	11	9
2	13	7	15	5	13
3	15	13	9	13	15
4	11	9	7	11	15
5	9	11	11	11	13
6	15	7	11	7	15
7	15	11	11	5	15
8	15	11	15	5	15
9	13	9	13	7	13
10	15	13	15	5	7
11	15	7	13	9	13
12	13	7	11	9	13
13	13	9	13	9	13
14	13	9	14	9	7
15	13	9	13	7	13
chlapci	108	80	94	68	110
průměr	13,5	10	11,75	8,5	13,75
dívky	95	63	92	55	79
průměr	13,57	9	13,14	7,86	11,29
celkem	203	143	186	123	189
průměrný výsledek	13,53	9,53	12,4	8,2	12,6
třídní učitel	15	7	15	7	9

Graf č. 5: Žáci 6. třídy v porovnání s třídním učitelem



Hodnoty vyjadřující spokojenost žáků ve třídě je nad pásmem běžných hodnot, také soudržnost je u horní hranice pásma. Ve třídě je nejspíš utvořeno mnoho pevných přátelských vazeb, proto dochází i v menší míře k různým střetům, hádkám a konfliktům. Ani soutěživost a obtížnost učiva nepřipadají dětem neúnosné. Z celého šetření vyplývá, že je to třída s velmi vysokým **pozitivním klimatem**. Šetření se zúčastnilo 15 žáků, 2 měli omluvenou absenci.

Paní učitelka pociťuje menší soudržnost třídy, kterou chápe nejspíš z vyšší soutěživosti. Třída se jí zdá také velmi spokojená, což dokládá i nízkou hodnotou u oblasti třenic.

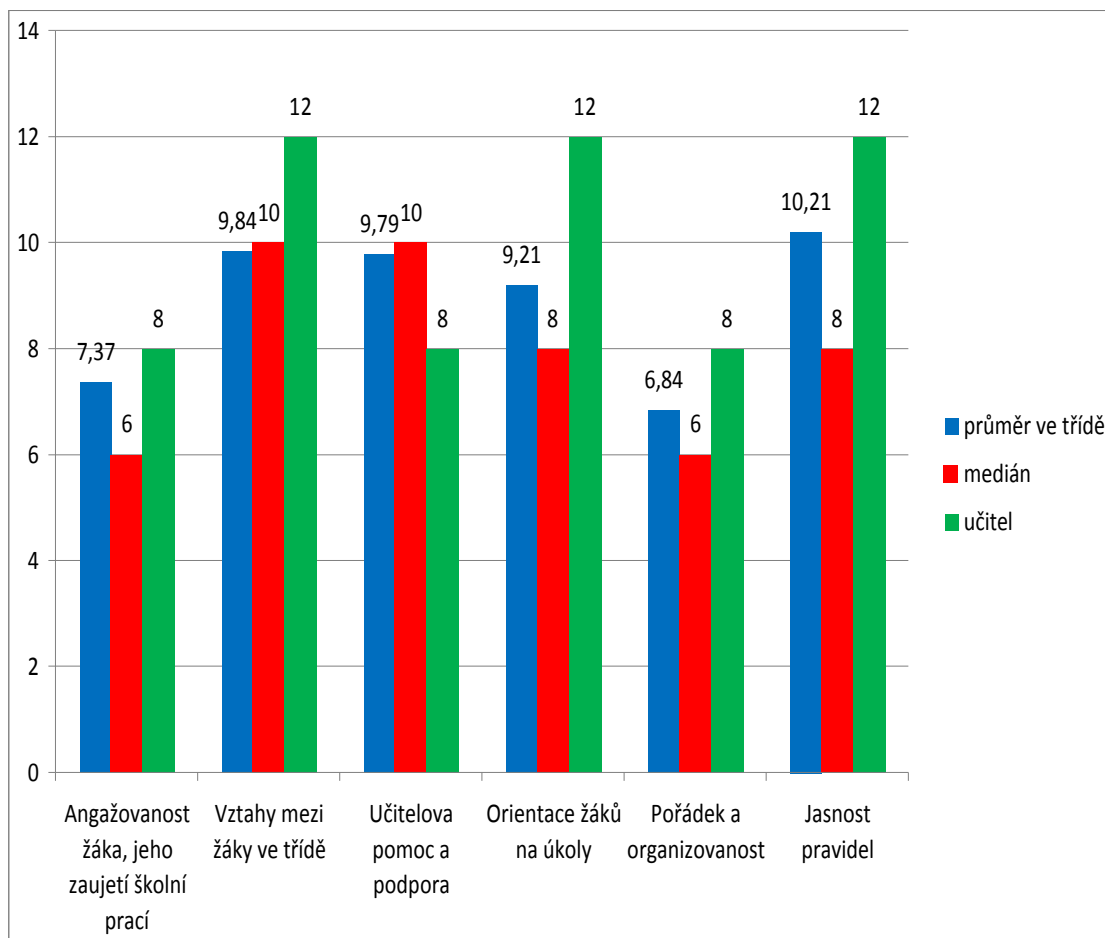
Chlapec č. 8 bude nejspíš tím, kdo znepříjemňuje ostatním ve třídě život. Sám je absolutně spokojený, vykazuje však poměrně vysoké hodnoty v oblasti třenic a soutěživosti.

7. třída

Tabulka č. 11: Synopse – 7. třída

Žák číslo:	Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	Vztahy mezi žáky ve třídě	Učitelova pomoc a podpora	Orientace žáků na úkoly	Pořádek a organizovanost	Jasnost pravidel
1	6	8	10	10	7	4
2	10	12	6	10	6	12
3	10	12	12	10	8	10
4	6	6	10	10	6	10
5	6	6	12	12	6	12
6	8	8	10	8	12	12
7	8	8	12	6	6	8
8	6	10	10	8	6	10
9	8	11	10	8	6	10
10	10	12	10	10	6	12
11	6	12	8	8	6	10
12	8	12	10	10	8	12
13	8	10	10	6	8	10
14	6	8	8	12	4	10
15	8	12	10	10	8	12
16	6	12	8	8	6	12
17	6	8	12	8	8	8
18	8	12	10	10	6	8
19	6	8	8	11	7	12
chlapci	60	70	82	74	57	78
průměr	7,5	8,75	10,25	9,25	7,13	9,75
dívky	80	117	104	101	73	116
průměr	7,27	10,64	9,45	9,18	6,64	10,55
celkem	140	187	186	175	130	194
průměrný výsledek	7,37	9,84	9,79	9,21	6,84	10,21
třídní učitel	8	12	8	12	8	12

Graf č. 6: Žáci 7. třídy v porovnání s třídním učitelem



19 žáků hodnotí vztahy mezi žáky i učitelem poměrně kladně, určitě k tomu přispívají také daná a dodržovaná pravidla. Samotná angažovanost žáka je ve škole nízká, pod pásmem běžných hodnot, i přes vyšší hodnotu orientovanosti na úkoly. Pod pásmem běžných hodnot jsou také údaje o pořádku, milovnosti a organizovanosti. Žáci se ve vztahu ke škole vyhraňují **spíše negativněji**. Otázkou zůstává, jak hodně by údaje změnili 4 chybějící žáci.

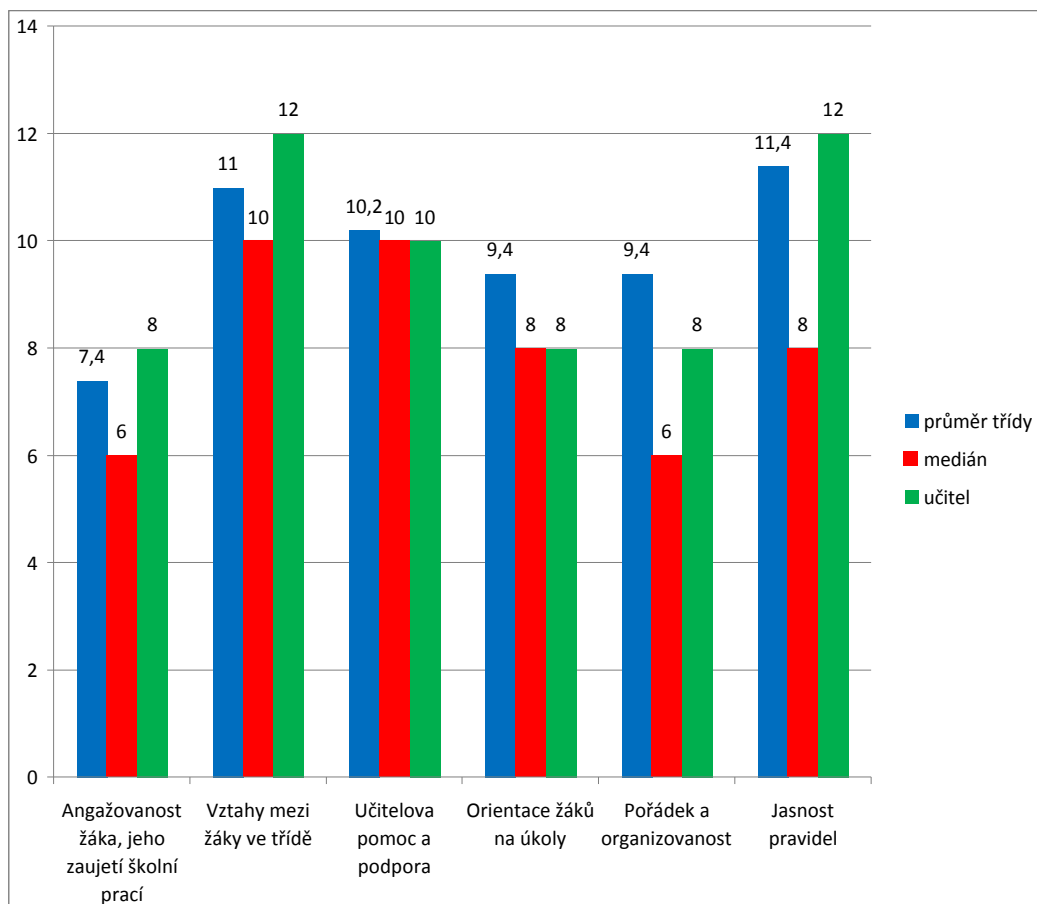
Pan učitel má pocit, že třídě udává jasná pravidla, která by měla přimět žáky k většímu zájmu o úkoly, ale žákům celkově poskytuje malou podporu. Vztahy ve třídě předpokládá za velice dobré, jak často asi pobývá ve třídě?

8. třída

Tabulka č. 12: Synopse – 8. třída

Žák číslo:	Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	Vztahy mezi žáky ve třídě	Učitelova pomoc a podpora	Orientace žáků na úkoly	Pořádek a organizovanost	Jasnost pravidel
1	8	10	10	8	10	12
2	10	12	10	10	8	12
3	8	8	12	8	8	8
4	6	10	10	8	8	12
5	8	10	10	8	10	10
6	8	12	10	10	10	12
7	6	12	10	10	10	12
8	8	12	10	10	12	12
9	6	12	10	12	8	12
10	6	12	10	10	10	12
chlapci	40	50	52	42	44	54
průměr	8	10	10,4	8,4	8,8	10,8
dívky	34	60	50	52	50	60
průměr	6,8	12	10	10,4	10	12
celkem	74	110	102	94	94	114
průměrný výsledek	7,4	11	10,2	9,4	9,4	11,4
třídní učitel	8	12	10	8	8	12

Graf č. 7: Žáci 8. třídy v porovnání s třídním učitelem



Opět jsou ve třídě dána jasná pravidla, což se projevuje nejen ve vztazích mezi lidmi, ale také v orientovanosti žáků na úkoly a poměrně i na dodržování pořádku. Samotná angažovanost žáků je však nižší než měřené běžné hodnoty, musí se do školní práce více pobízet. V době měření byli 4 žáci nepřítomni. Klima třídy se dá hodnotit jako **pozitivnější**.

Nejvíce kladně vnímá klima třídy žák č. 2 (chlapec).

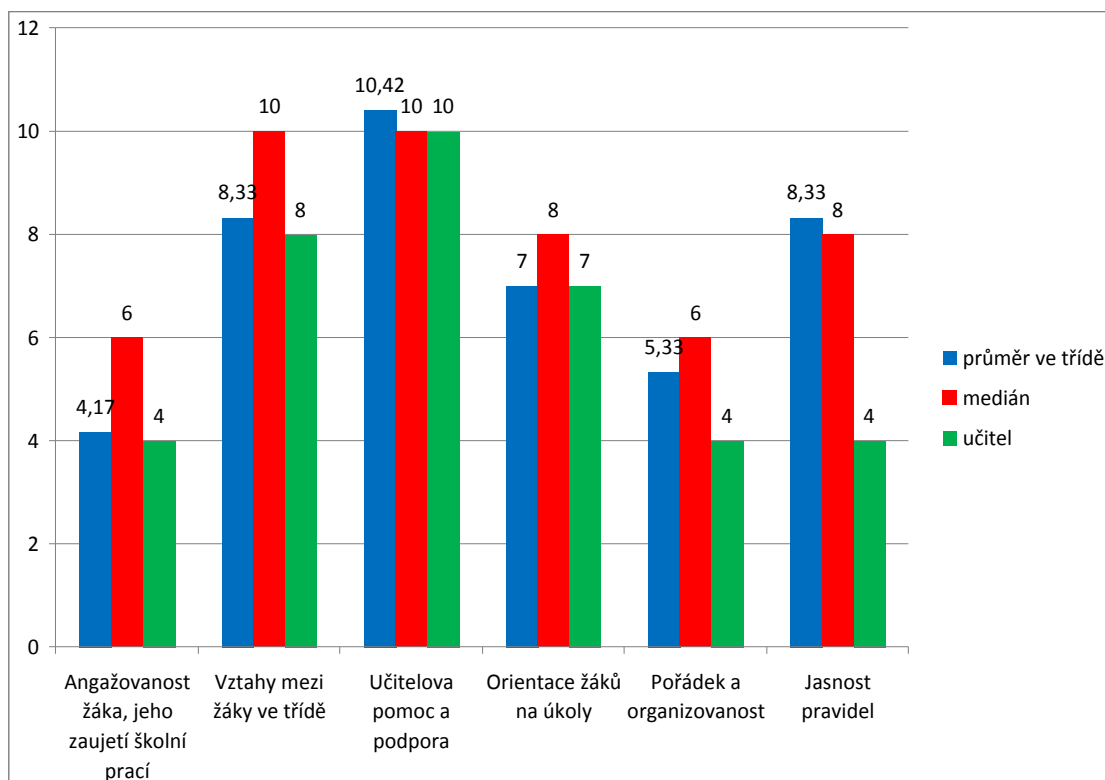
Paní učitelka považuje třídu za přátelskou, udává jasná pravidla a všímá si vlahého přístupu žáků k plnění si školních povinností.

9. třída

Tabulka č. 13: Synopse – 9. třída

Žák číslo:	Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	Vztahy mezi žáky ve třídě	Učitelova pomoc a podpora	Orientace žáků na úkoly	Pořádek a organizovanost	Jasnost pravidel
1	4	10	10	6	6	10
2	4	6	10	6	4	6
3	4	10	12	6	4	8
4	4	12	12	8	4	10
5	4	8	10	8	4	10
6	4	6	9	8	6	12
7	4	6	12	4	8	4
8	6	10	10	10	6	6
9	4	8	8	8	4	12
10	4	10	10	6	8	6
11	4	10	12	6	6	8
12	4	4	10	8	4	8
chlapci	34	68	85	56	42	66
průměr	4,25	8,5	10,63	7	5,25	8,25
dívky	16	32	40	28	22	34
průměr	4	8	10	7	5,5	8,5
celkem	50	100	125	84	64	100
průměrný výsledek	4,17	8,33	10,42	7	5,33	8,33
třídní učitel	4	8	10	7	4	4

Graf č. 8: Žáci 9. třídy v porovnání s třídním učitelem



Na šetření se podílelo 12 žáků z 15. Třída se jeví jako lenivá v přístupu ke školním záležitostem, spoléhá na učitelovu pomoc. Ani samotné vztahy mezi žáky nejsou příkladné, nejspíš dochází k neshodám a rozepřím, nejsou vytvořeny pevné kamarádské vztahy. Hodnoty mohla ovlivnit i doba šetření, kdy žáci již věděli, kam po prázdninách nastoupí do školy a základní škola jim mohla připadat už nezajímavá. Což učitelé v posledních letech pozorují u žáků 9. tříd už zhruba od pololetí. Osobně si myslím, že tímto hodnoty nebyly příliš ovlivněny (podle mého několikaletého, i když zběžného pozorování). Celkové klima se dá posuzovat jako **negativní**.

Za pozornost stojí žákyně č. 12, která má mezi žáky velké problémy, oporu však má v třídním panu učiteli.

Za pět let „společné existence“ má třídní učitel identický náhled na třídu jako sami žáci. Pouze se liší ve vnímání pravidel, připadá mu, že žáci nedodržují pravidla a nedokážou se sebeovládat.

8.6.2. Klima učitelského sboru

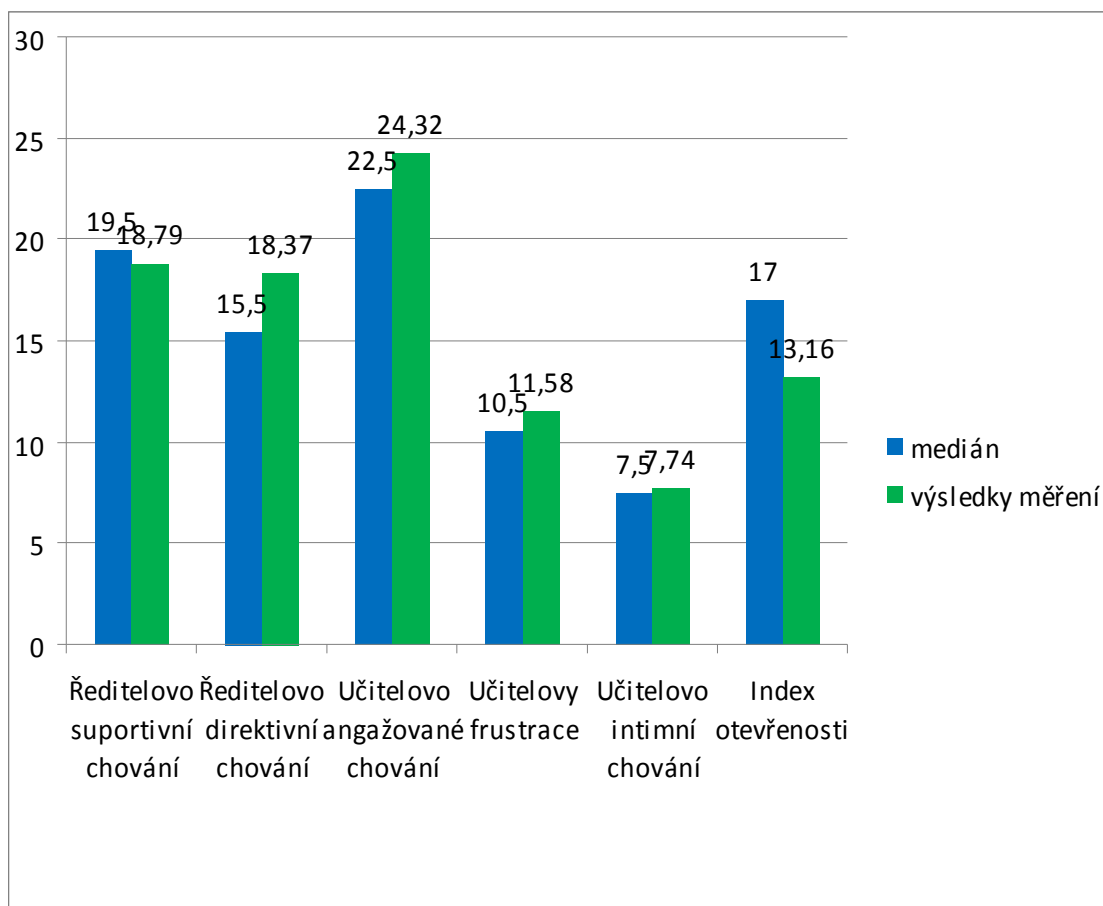
Tabulka č. 14: Synopse učitele

učitel číslo	ředitelovo suportivní chování PSB	ředitelovo direktivní chování PDB	učitelovo angažované chování TEB	učitelovy frustrace TFB	učitelovo intimní chování TIB	index otevřenosti
1	15	12	20	13	7	10
2	16	18	18	13	7	3
3	18	18	25	12	7	13
4	23	19	28	10	10	22
5	18	16	26	12	10	16
6	17	26	25	16	6	0
7	16	22	20	17	9	-3
8	24	20	24	13	5	15
9	18	17	26	7	5	20
10	17	18	25	11	8	13
11	17	20	21	14	7	4
12	14	21	20	9	6	4
13	16	16	29	11	10	18
14	18	18	22	10	9	12
15	26	16	36	8	9	38
16	18	16	19	10	7	11
17	27	20	29	11	10	25
18	23	19	28	9	8	23
19	23	19	28	10	10	22
celkem	357	349	462	220	147	250
průměrný výsledek	18,79	18,37	24,32	11,58	7,74	13,16
věk učitelů	do 35 let		36 - 50 let		51 a více let	

Tabulka č. 15: Hodnoty OCDQ – RS

	medián	výsledky měření	pásmo běžných hodnot
Ředitelovo suportivní chování	19,5	18,79	14,70 - 25,21
Ředitelovo direktivní chování	15,5	18,37	13,14 - 19,42
Učitelovo angažované chování	22,5	24,32	19,27 - 27,65
Učitelovy frustrace	10,5	11,58	7,22 - 12,74
Učitelovo intimní chování	7,5	7,74	5,93 - 11,09
Index otevřenosti	17	13,16	7,81 - 26,73

Graf č. 9: Klima učitelského sboru



Z grafu je patrné, že učitelé této školy jsou spokojeni se svou prací, se vztahy s kolegy a žáky. Chování ředitele školy považují za vyvážené, s direktivními a suportivními prvky.

Učitel č. 15 je na škole nejangažovanější, zároveň nejvíce vnímá ředitelovo chování za suportivní a je velmi málo frustrovaný, tento učitel (více pravděpodobně učitelka)⁵ je typickým příkladem závěrů, ke kterým došel i J. Lašek (2007, s. 123) při svém šetření, že „ čím více obsahuje styl řízení ředitele suportivní prvky, tím více se učitelé do školy angažují a tím více u učitelek klesá frustrace.“

⁵ V dotaznících nebylo zohledňováno pohlaví, protože na škole pracují pouze dva učitelé – označením pohlaví by ztratili anonymitu, protože každý patří do jiného věkového rozmezí.

8.6.3. Názory rodičů

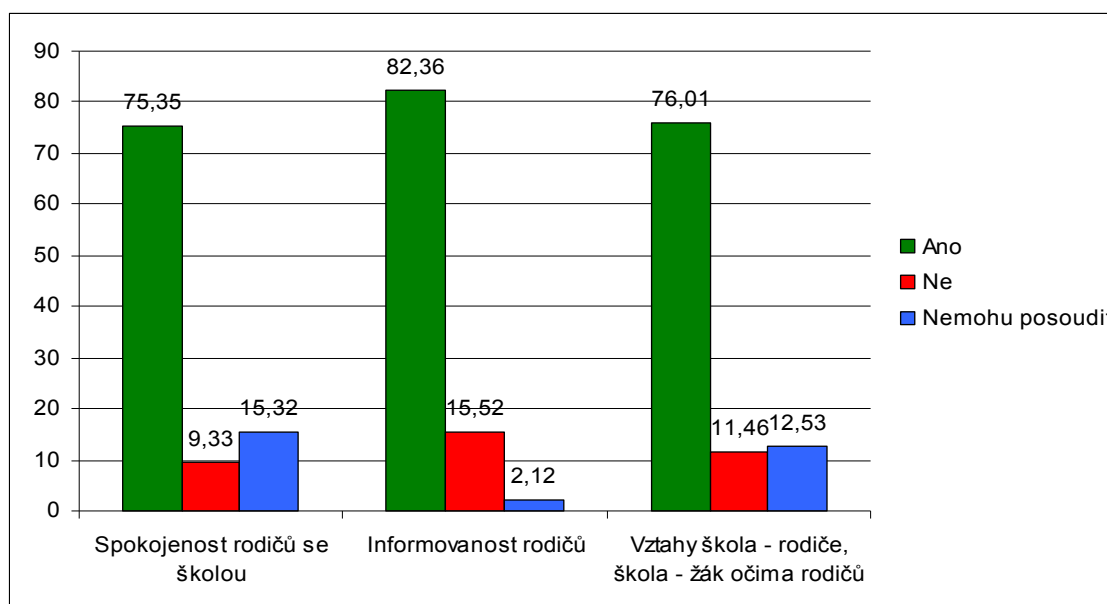
Tabulka č. 16: Synopse - rodiče

DOTAZNÍK PRO RODIČE	ANO	NE	NEMOHU POSOUDIT
1. Jste spokojeni s kvalitou výuky školy?	84	7	5
2. Myslíte si, že Vaše dítě má dobré vztahy s učiteli?	81	5	9
3. Poskytují učitelé zvláštní pozornost dětem s problémy?	46	14	34
4. Doba, kterou tráví Vaše dítě přípravou na vyučování je přiměřeně dlouhá.	78	16	0
5. Často doma s dítětem mluvíte o dění ve škole.	90	5	0
6. Kontrolujete pravidelně domácí přípravu Vašeho dítěte do školy?	85	9	0
7. Máte potřebné informace o akcích školy? (projektové dny, školní akademie, ples...)	90	5	0
8. Jste ochotni se podílet na těchto akcích?	66	17	11
9. Máte dostatek informací o prospěchu a chování Vašeho dítěte?	88	6	1
10. Rodiče mohou kdykoliv konzultovat s učiteli záležitosti týkající se svého dítěte.	92	2	1
11. Máte dobrý pocit z jednání s pracovníky školy?	80	9	5
12. Cítíte se dobře v prostorách školy?	85	6	3
13. Myslíte si, že třídní schůzky 2x ročně jsou dostatečné?	57	30	7
14. Škola zabezpečuje dětem bezpečné prostředí.	76	3	17
15. Myslíte si, že škola má dobrý vliv na chování Vašeho dítěte?	76	10	10
16. Kázeňské problémy jednotlivých žáků škola řeší vhodným způsobem.	39	13	42
17. Škola má dostatečné materiální zabezpečení k výuce.	50	8	37
18. Jste spokojeni s nabídkou zájmových útvarů ve škole?	73	15	7
19. Na znalosti Vašeho dítěte jsou kladeny přiměřeně vysoké nároky?	64	14	14
20. Jsou pro Vás současné náklady na vzdělání Vašeho dítěte únosné?	88	4	2
21. Sledujete prezentaci školy na veřejnosti? (webové stránky, články v tisku...)	50	40	3
22. Jste spokojeni se školní družinou nebo školním klubem?	75	3	17
23. Jste spokojeni se školní jídelnou?	68	7	20

Tabulka č. 17: Hodnoty – rodiče

	Ano %	Ne %	Nemohu posoudit %
Spokojenost rodičů se školou (otázky 1, 4, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23)	75,35	9,33	15,32
Informovanost rodičů (otázky 5, 7, 9, 10, 13, 21)	82,36	15,52	2,12
Vztahy škola - rodiče, škola - žák očima rodičů (otázky 2, 3, 6, 8, 11)	76,01	11,46	12,53

Graf č. 10: Názory rodičů (vyjádřeno v %)



Ze 141 rozdaných dotazníků se jich vrátilo do školy 96, tj. 68,09 %. Nezřídka se stalo, že v položkách nebyla vždy vyplněna jedna odpověď (někdy chyběla úplně, jindy byly zakroužkovány odpovědi dvě).

Ze získaných hodnot a z grafu je patrné, že rodiče jsou dobře informováni o dění ve škole, ať už o výuce nebo o dalších aktivitách školy. 2/3 rodičů jsou se školou spokojeni, 1/5 nemá vyhraněný názor na tuto oblast. 26 rodičů využilo možnost anonymně (přesto byly dva dotazníky podepsány) připsat svůj názor nebo připomínku, které jsou zestručněny v následující tabulce:

Tabulka č. 18: Připomínky rodičů

stručné znění připomínek	počet připomínek
poděkování pedagogům za práci	8
častější aktualizace webových stránek školy	9
názory týkající se školní jídelny	1
žádost o rozšíření zájmových útvarů	3
požadavek organizovat více pobytů v přírodě	2
častěji zařazovat preventivní přednášky apod.	2
upozornění na problémy s dopravou dojíždějících žáků	1
požadavek na pozdější a častější konání třídních schůzek	4
lepší zabezpečení šaten	1
upozornění na problémy při výuce informatiky	1
přání snížit množství učebnic, které děti nosí v taškách	1

Svou spokojenost projevilo 8 rodičů ještě osobním poděkováním. Ač jsou rodiče dle grafu poměrně dobře informováni, není to zásluha prezentace školy na internetu, ale prostřednictvím učitelů. Požadavku na rozšíření kroužků, hlavně sportovních, se nedá z kapacitních důvodů tělocvičny (dle sdělení ředitelky školy) vyhovět. Třídní schůzky se konají na škole v odpoledních hodinách, někteří rodiče mají představu podvečerních hodin, ale přiznávají, že když se nemohou dostavit, informace mohou od učitelů získat individuálně skoro kdykoliv.

Za pozornost stojí dotazník vyplněný silně nespokojenými rodiči. V době, kdy si zákonný zástupce může vybrat školu pro své dítě, zůstává otázkou, proč dítě těchto rodičů chodí ještě do této školy. Nabízí se také myšlenka, že dotazník nevyplňovali rodiče, ale žák, který z nějakého důvodu chtěl znevažít toto šetření.

8.7. Ověření hypotéz

H 1: Hodnocení klimatu žáky se ve většině tříd nebude výrazně lišit od hodnocení třídního učitele.

Na základě zjištěných výsledků měření klimatu jednotlivých tříd v předcházející kapitole se údaje o souladu⁶ s názorem učitele dají shrnout následovně:

Tabulka č. 19: Porovnání hodnocení žáků a učitelů

	počty souhlasného hodnocení v jednotlivých proměnných	počty nesouhlasného hodnocení v jednotlivých proměnných
1. třída	1	0
2. třída	1	0
3. třída	0	5
4. třída	1	4
5. třída	2	3
6. třída	0	5
7. třída	1	5
8. třída	4	1
9. třída	3	2
celkem	13	25

Z výsledku 13x shoda a 25x neshoda je patrné, že se hypotéza **nepotvrdila**.

H 2: Žáci 1. stupně hodnotí školní klima lépe než žáci 2. stupně

Šetření ve třídách prvního stupně a třídách druhého stupně se provádělo rozdílnými metodami (dotazník „smajlíkový“, MCI a CES), proto se nedá ukázat na přesné hodnoty. Nicméně ze závěrečného shrnutí měřených proměnných se dá, na základě přehledu v tabulce č. 20 určit, že žáci prvního stupně vnímají klima školy lépe než žáci 2. stupně.

⁶ Je nepravděpodobné, aby učitel získal v každé proměnné stejné výsledky, jako označili jeho žáci. Proto jsem si stanovila hranici rozdílu v naměřených hodnotách v rozmezí jednoho bodu.

Tabulka č. 20: Porovnání hodnocení žáků 1. a 2. stupně

První stupeň	Vnímání klimatu třídy
1. třída	pozitivní
2. třída	pozitivní
3. třída	pozitivní
4. třída	pozitivní
5. třída	méně pozitivní

Druhý stupeň	Vnímání klimatu třídy
6. třída	pozitivní
7. třída	méně negativní
8. třída	méně pozitivní
9. třída	negativní

Podle výsledků měřeného klimatu v jednotlivých třídách můžeme hypotézu označit za **potvrzenou**.

H 3: Děvčata a chlapci vnímají klima třídy odlišně

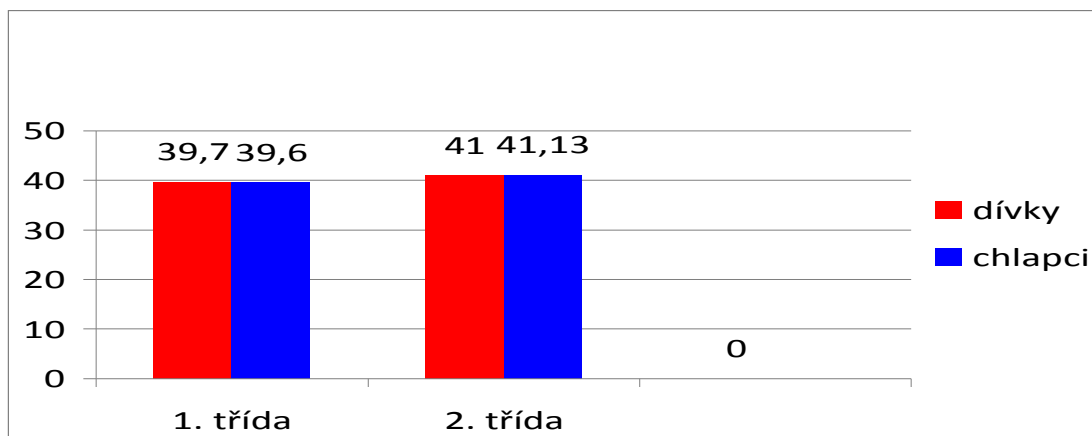
Všechny poměřované proměnné vnímají dívky a chlapci odlišně, i když mnohdy s velmi nepatrným rozdílem.

V první a druhé třídě se názor dívek a chlapců, jak je vidět z následujícího grafu, minimálně liší (o 0,1 a 0,13 bodu). Z toho vyplývá, že vnímání positivity klimatu je vyrovnané.

Tabulka č. 21: Synopse – dívky – chlapci 1. a 2. třídy

	dívky	chlapci
1. třída	39,7	39,6
2. třída	41	41,13

Graf č. 11: Hodnocení dívek a chlapců – 1. a 2. třída

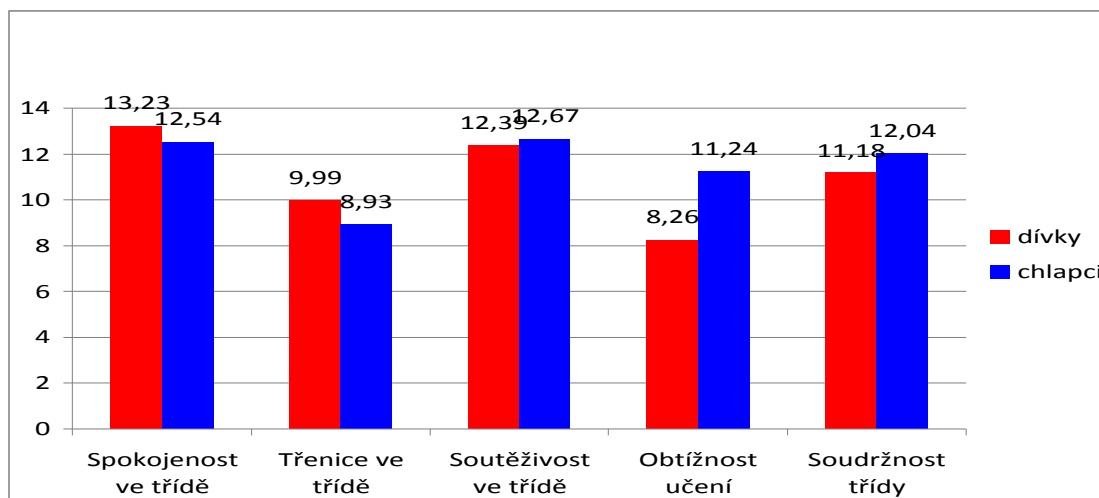


Rozdíly ve 3. až 6. třídě jsou nejvíce patrné u chlapců ve vnímání obtížnosti učiva, chlapcům připadá více obtížné než děvčatům. Děvčata jsou více spokojena, ale u soudržnosti třídy mají nižší hodnoty než chlapci, nepříznivý stav ve vztazích u děvčat je patrný také z vyšších údajů o třenicích ve třídě.

Tabulka č. 22: Synopse – dívky – chlapci 3. až 6. třídy

	dívky	chlapci
Spokojenost ve třídě	13,23	12,54
Třenice ve třídě	9,99	8,93
Soutěživost ve třídě	12,39	12,67
Obtížnost učení	8,26	11,24
Soudržnost třídy	11,18	12,04

Graf č. 12: Hodnocení dívek a chlapců – 3. až 6. třída

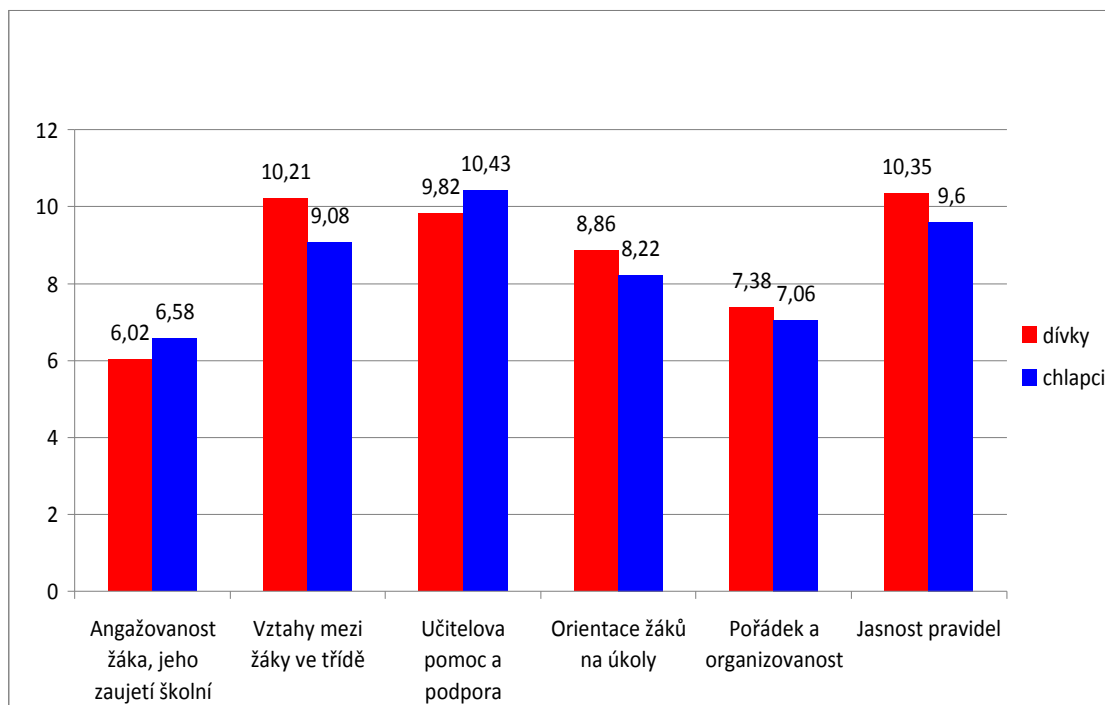


Na druhém stupni, ve třídách vyplňujících dotazník CES, jsou děvčata ve čtyřech proměnných vnímavější než chlapci, především ve vztazích mezi žáky. Hoši více vnímají učitelovu pomoc. Zajímavé jsou také údaje o angažovanosti žáků. Je překvapivé, že více zaujatí školní prací jsou právě chlapci.

Tabulka č. 23: Synopse – dívky – chlapci 7. až 9. třídy

	dívky	chlapci
Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	6,02	6,58
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,21	9,08
Učitelova pomoc a podpora	9,82	10,43
Orientace žáků na úkoly	8,86	8,22
Pořádek a organizovanost	7,38	7,06
Jasnost pravidel	10,35	9,6

Graf č. 13: Hodnocení dívek a chlapců – 7. až 9. třída



Z předchozích grafů, až na vzácnou vyrovnanost v 1. a 2. třídě, vyplývá **potvrzení** hypotézy. Nelze však jednoznačně říci, které pohlaví pociťuje klima pozitivněji.

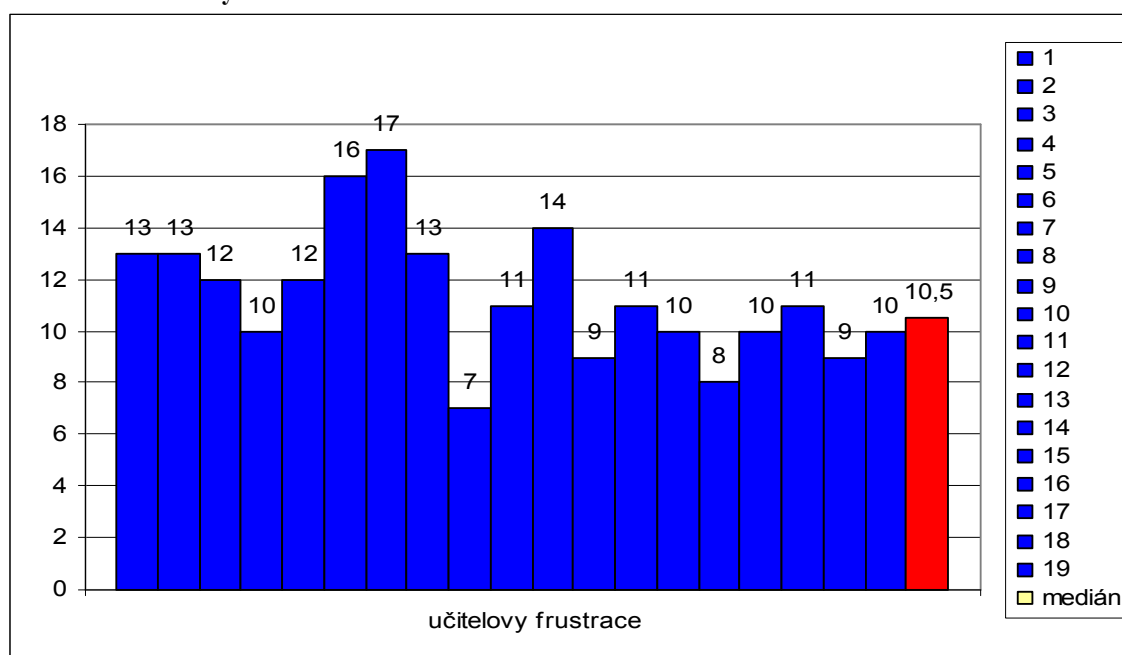
H 4: Většina učitelů bude mít nízkou míru frustrace

Pro ověření hypotézy jsem porovnála dosažené hodnoty jednotlivých učitelů s hodnotou mediánu z pásma běžných hodnot. Červenými čísly jsou označeni kantoři převyšující tuto hodnotu. 11 učitelů má vyšší skóre v oblasti frustrací než je hodnota mediánu, 9 učitelů prožívá menší frustrace. Z celého vyplývá, že učitelé na této škole mají vyšší míru frustrace, tím se hypotéza **nepotvrdila**.

Tabulka č. 24: Učitelovy frustrace

učitel číslo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	medián
učitelovy frustrace	13	13	12	10	12	16	17	13	7	11	14	9	11	10	8	10	11	9	10	10,5

Graf č. 14: Učitelovy frustrace



9. ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo nastínit aktuální stav klimatu školy, vnímaného žáky, učiteli a rodiči.

Na začátku svého šetření jsem si stanovila dvě hypotézy zaměřené na žáky, jednu hypotézu mířenou na učitele a jednu na vztah učitel – žák. Výsledky šetření mě zajímaly také z osobních důvodů, neboť na této škole sama pracuji jako učitelka 1. stupně. Jako zúčastněný pozorovatel školního života jsem mohla zjištěné výsledky porovnat s mým osobním vnímáním klimatu ve škole.

Všechny hypotézy vycházely z mých domněnek. Překvapilo mě, jak moc někteří učitelé neznají klima své třídy. S výsledky jsem jednotlivé kantory seznámila, aby mohli, na základě zjištěných údajů, vhodným způsobem zasahovat do života třídy.

Pozitivnější vnímání klimatu žáky 1. stupně jsem očekávala, ale velmi mě zarazily informace poukazující na názory dívek a chlapců. Předpokládala jsem, že dívky (hlavně na 2. stupni), budou školu vnímat mnohem kladněji než chlapci, což se nepotvrdilo. Udivilo mě i zjištění, že školní práci jsou více zaujatí právě chlapci.

Také jsem si myslela, že jsou učitelé na naší škole méně frustrováni svou prací. Přípravují pro žáky mnoho „nepovinných“ aktivit, ve sboru nemají mezi sebou osobní zášť (alespoň nemám z čeho usuzovat o opaku). Předpokládám, že frustraci u nich způsobuje spousta nadbytečných povinností spojených nejen s administrativou, ale i dojemem, že jejich úsilí není náležitě oceněno, ať žáky, rodiči či vedením školy, možná i společností.

Velmi mile mě naopak překvapili rodiče. Nečekala jsem, že se vrátí skoro $\frac{3}{4}$ dotazníků. Je vidět, že rodičům záleží na tom, kam jejich dítě chodí do školy. S výsledky jsem seznámila vedení školy a první krok se dostavil během pár dnů – webové stránky se pravidelně aktualizují.

Dosáhnout ideálního klimatu třídy nebo školy je nemožné, už jen také z důvodu, že vnímání ideálu je velmi subjektivní. Škola je také „živý organismus“, ke změně klimatu stačí nástup dalšího školního roku a s ním příchod nových prvňáčků nebo odchod žáků deváté třídy. Mnohdy se nástup nebo odchod i jen jediného žáka či učitele může v mnohém promítnout do vnímání celkového klimatu, nemluvě už o výměně vedení školy.

Je nepochybné, že škola má velký vliv na utváření osobnosti žáka. Školní zážitky se mohou kladně, ale i záporně pak odrážet v dalším životě. Nejen proto je důležité dbát na to, abychom vytvářeli co nejlepší podmínky pro tento osobnostní rozvoj.

Svou prací jsem chtěla poukázat na důležitost zjišťování klimatu tříd a škol, a tím pomoci učitelům objevit okruhy problémů ve třídách. A na základě šetření se pokusit přispět k maximální míře spokojenosti každého účastníka školního života.

10. SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH

Obrázek č. 1: Edukační prostředí (v pojetí moderní pedagogiky)	9
Obrázek č. 2: Vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou.....	11
Obrázek č. 3: Podoby pozitivního školního klimatu (modifikovaně podle Sackneye) ...	23
Tabulka č. 1: Proměnné užívané pro diagnostiku školního klimatu (modifikovaně podle Andersonové)	49
Tabulka č. 2: Rozdíly kvantitativního a kvalitativního výzkumu	51
Tabulka č. 3: Metody zkoumání klimatu	53
Tabulka č. 4: Výsledky MCI - A.....	62
Tabulka č. 5: Tabulka CES – A	63
Tabulka č. 6: Synopse - 1. a 2. třída	64
Tabulka č. 7: Synopse - 3. třída	65
Tabulka č. 8: Synopse - 4. třída	67
Tabulka č. 9: Synopse – 5. třída	69
Tabulka č. 10: Synopse – 6. třída	71
Tabulka č. 11: Synopse – 7. třída	73
Tabulka č. 12: Synopse – 8. třída	75
Tabulka č. 13: Synopse – 9. třída	77
Tabulka č. 14: Synopse učitele	79
Tabulka č. 15: Hodnoty OCDQ – RS.....	79
Tabulka č. 16: Synopse - rodiče.....	81
Tabulka č. 17: Hodnoty – rodiče.....	82
Tabulka č. 18: Přípomínky rodičů.....	83
Tabulka č. 19: Porovnání hodnocení žáků a učitelů.....	84
Tabulka č. 20: Porovnání hodnocení žáků 1. a 2. stupně	85
Tabulka č. 21: Synopse – dívky – chlapci 1. a 2. třídy	85
Tabulka č. 22: Synopse – dívky – chlapci 3. až 6. třídy	86
Tabulka č. 23: Synopse – dívky – chlapci 7. až 9. třídy	87
Tabulka č. 24: Učitelovy frustrace	88
Graf č. 1: Žáci 1. a 2. třídy v porovnání s třídním učitelem	65
Graf č. 2: Žáci 3. třídy v porovnání s třídním učitelem.....	66
Graf č. 3: Žáci 4. třídy v porovnání s třídním učitelem.....	68
Graf č. 4: Žáci 5. třídy v porovnání s třídním učitelem.....	70
Graf č. 5: Žáci 6. třídy v porovnání s třídním učitelem.....	72
Graf č. 6: Žáci 7. třídy v porovnání s třídním učitelem.....	74
Graf č. 7: Žáci 8. třídy v porovnání s třídním učitelem.....	76
Graf č. 8: Žáci 9. třídy v porovnání s třídním učitelem.....	78
Graf č. 9: Klima učitelského sboru.....	80
Graf č. 10: Názory rodičů (vyjádřeno v %)	82
Graf č. 11: Hodnocení dívek a chlapců – 1. a 2. třída	86
Graf č. 12: Hodnocení dívek a chlapců – 3. až 6. třída	86

Graf č. 13: Hodnocení dívek a chlapců – 7. až 9. třída	87
Graf č. 14: Učitelovy frustrace.....	88
 Příloha č. 1: Dotazník MCI - A.....	98
Příloha č. 2: Dotazník CES - A.....	99
Příloha č. 3: Dotazník pro žáky 1. a 2. ročníku.....	100
Příloha č. 4: Dotazník OCDQ - RS	101
Příloha č. 5: Dotazník pro rodiče	102

11. POUŽITÁ LITERATURA

BLÁHA, Karel a Michael ŠEBEK. *Já - tvůj žák, ty - můj učitel*. Praha: SPN, 1988.

BŮŽEK, Antonín. O vyrušování žáku, jejich neposlušnosti a odmítání spolupráce ve vyučování. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ED.) *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 252-258. ISB N80-7203-064-5

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ED.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 274–278. ISBN 80-7203-064-5.

GILLERNOVÁ, Ilona, ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ED.) *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 283-292. ISB N80-7203-064-5

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ED.) *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 204-210. ISBN 80-7203-064-5

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Vyd. 2. přeprac. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.

JEŽEK, Stanislav (ED.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-13-6

JEŽEK, Stanislav (ED.). *Sociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-29-2

JEŽEK, Stanislav (ED.). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-45-4

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST A KOL. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KARNSOVÁ, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktual. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ED.) *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 211-217. ISBN 80-7203-064-5

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80- 7178- 022- 7.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.

MAREŠ, Jiří. Diagnostika sociálního klimatu školy. In Ježek, Stanislav (ED.) *Sociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-13-6

MAREŠ, Jiří. Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In Ježek, Stanislav (ED.) *Sociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-29-2

MAREŠ, Jiří. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ED.) *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. s. 32-42. ISB N80-7203-064-5

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PASCH, Marvin (ED.). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7

PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-01-3

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 4., aktualizované. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

ROJKOVÁ, Marie. Ředitel základní školy a jeho vliv na klima školy. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ED.) *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 171-175. ISB N80-7203-064-5

SOVÁK, Miloš. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24306-1.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ED.) *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 341-349. ISB N80-7203-064-5

SPOUSTA, Vladimír. Osobnost učitele – spolutvůrce školního klimatu. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ED.) *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 350-357. ISB N80-7203-064-5

ŠTÁVA, Jan. Vliv managementu školy na její klima. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ (ED.) *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 372-381. ISB N80-7203-064-5

URBÁNEK, Petr. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In Ježek, Stanislav (ED.) *Sociální klima školy I.* Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-13-6

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ A KOL. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Internetové zdroje:

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie.* In [online]. 1998 [cit. 2011-08-07]. Dostupné z www: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

LAŠEK, Jan. *Klima školní třídy a možnosti jeho měření.* In [online]. [cit. 2011-08-07]. Dostupné z www: <http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek>

12. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník MCI - A

DOTAZNÍK: MCI – AKTUÁLNÍ FORMA

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máš napsat, jaká je teď tvá třída, tvoji spolužáci.

Každou větu dotazníku si pořádně přečti. Odpovídá se na ni buď ANO, nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je tam napsáno, uděláš kroužek kolem slova Ano, pokud nesouhlasíš, uděláš kroužek kolem slova Ne. Když se spleteš nebo si odpověď rozmyslíš a chceš ji změnit, přeškrtni křížkem odpověď, kterou chceš opravit a zakroužkuj to, co platí.

Nic nepřeskakuj, odpověz na každou otázku. Nezapomeň vyplnit třídu a zakroužkovat, zda jsi dívka nebo chlapec.

Děkujeme.

Třída: 4. A.

Jsem dívka – chlapec.

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	<u>ANO</u>	NE
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	<u>ANO</u>	NE
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	<u>NE</u>
4.	V naší třídě je těžké učení, máme moc práce.	ANO	<u>NE</u>
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	<u>ANO</u>	NE
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	<u>ANO</u>	NE
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	<u>NE</u>
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	<u>ANO</u>	NE
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže dělat svoji práci bez cizí pomoci.	<u>ANO</u>	NE
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	<u>NE</u>
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	<u>ANO</u>	NE
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	<u>NE</u>
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	<u>ANO</u>	NE
14.	V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.	<u>ANO</u>	NE
15.	Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	<u>ANO</u>	<u>NE</u>
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	<u>ANO</u>	NE
17.	Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	<u>ANO</u>	NE
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	ANO	<u>NE</u>
19.	Práce ve škole je namáhavá.	ANO	<u>NE</u>
20.	Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	ANO	<u>NE</u>

21.	V naší třídě je legrace.	<u>ANO</u>	NE
22.	Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají.	<u>ANO</u>	NE
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	<u>ANO</u>	NE
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	<u>ANO</u>	NE
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO	<u>NE</u>

Příloha č. 2: Dotazník CES - A

DOTAZNÍK: CES – AKTUÁLNÍ FORMA

Nějedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máš napsat, jaká je teď tvá třída, tvoji spolužáci.

Každou větu dotazníku si pořádně přečti. Odpovídá se na ni buď ANO, nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je tam napsáno, uděláš kroužek kolem slova Ano, pokud nesouhlasíš, uděláš kroužek kolem slova Ne. Když se spleteš nebo si odpověď rozmyslíš a chceš ji změnit, přeškrtni křížkem odpověď, kterou chceš opravit a zakroužkuj to, co platí.

Nic nepřeskakuj, odpověz na každou otázku. Nezapomeň vyplnit třídu a zakroužkovat, zda jsi dívka nebo chlapec.

Děkujeme.

Třída: 7.

Jsem dívka – chlapec.

1.	Žáci v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie.	ANO	NE
2.	Žáci v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu.	ANO	NE
3.	Tento učitel stráví jen málo času povídáním se žáky ve třídě	ANO	NE
4.	Ve třídě strávíme více času diskotováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci.	ANO	NE
5.	Naše třída je velmi dobře organizovaná.	ANO	NE
6.	V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při zkoušení, písemkách).	ANO	NE
7.	Žáci v naší třídě při hodině rádi sni s otevřenými očima.	ANO	NE
8.	Žáci v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat.	ANO	NE
9.	Tento učitel se o studenty osobně nezajímá.	ANO	NE
10.	V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce.	ANO	NE
11.	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	ANO	NE
12.	V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách).	ANO	NE
13.	Studenti v naší třídě často čekají na zvonění, až „padne“.	ANO	NE
14.	V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství	ANO	NE
15.	Tento učitel je více přítelem než autoritou.	ANO	NE
16.	V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat.	ANO	NE

17.	V naší třídě se mohou žáci pošťakovat, flinkat.	ANO	NE
18.	Tento učitel vysvětlí, co se stane, když žáci poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písemkách)	ANO	NE
19.	Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitel říká.	ANO	NE
20.	Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem.	ANO	NE
21.	Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům.	ANO	NE
22.	Naše třída je spíše společenským prostředím, než místem pro učení se něčemu.	ANO	NE
23.	Naše třída je velmi často hlučná.	ANO	NE
24.	Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách)	ANO	NE

Příloha č. 3: Dotazník pro žáky 1. a 2. ročníku

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 1. A 2. ROČNÍKU

Milí žáci,

tento dotazník není test, nemá správné ani špatné odpovědi. Máš možnost jen vyjádřit svůj názor na svoji třídu a naši školu.

U každé otázky si vyber pouze 1 smajlíka z nabídky, který podle tebe odpovídá tvému mínění.

Nic nepřeskakuj, odpověz na každou otázku. Nezapomeň vyplnit třídu a zakroužkovat, zda jsi dívka nebo chlapec.

Děkujeme.

Třída: 2.

Jsem dívka – chlapec.

		ANO	NE	NĚKDY/ NEVÍM
1.	Chodíš do školy rád(a)?			
2.	Líbí se ti škola a její okolí?			
3.	Jsi ve škole spokojený?			
4.	Líbí se ti ve třídě?			
5.	Máš ve třídě kamaráda, který ti pomůže, když je třeba?			
6.	Posmívají se ti spolužáci, když něco nevíš?			
7.	Poradí ti spolužáci, když něco nevíš?			
8.	Ublížíje ti někdo ve třídě?			
9.	Stýkáš se se spolužáky také po vyučování?			
10.	Poradí ti paní učitelka, pokud potřebuješ?			
11.	Pochválí tě paní učitelka, když si to zasloužíš?			
12.	Můžeš pracovat vlastním tempem?			
13.	Sedíš celé dopoledne při vyučování v lavici?			
14.	Máš ve škole čas na odpočinek, hraní?			
15.	Můžeš paní učitelce říci svůj názor?			

Příloha č. 4: Dotazník OCDQ - RS

DOTAZNÍK: OCDQ – RS

Následující tvrzení se týkají klimatu na školách. Posuďte, do jaké míry se týkají vaší školy a u každého tvrzení zakroužkujte vhodnou odpověď. Děkuji.

Věk: do 35 let

36-50 let

51 a více let

1.	Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele.	<input checked="" type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
2.	Učitelé této školy mají mnoho schůzí a komisí.	<input type="radio"/> zřídka	<input checked="" type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
3.	Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají nějaké individuální problémy.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input checked="" type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
4.	Učitelé jsou na svoji školu hrdí.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
5.	Ředitel sám je příkladem ostatním - usilovně a tvrdě pracuje.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
6.	Ředitel dovede ocenit, pochválit podřízené.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
7.	Ředitel osobně vede každou důležitou poradou.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
8.	Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování).	<input checked="" type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
9.	Na poradách přerušují ostatní učitelé vystoupení svých kolegů.	<input checked="" type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
10.	Žakovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input checked="" type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
11.	Učitelé se chovají k žákům přátelsky.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
12.	Ředitel vládne „železnou rukou“.	<input type="radio"/> zřídka	<input checked="" type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
13.	Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají.	<input type="radio"/> zřídka	<input checked="" type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
14.	Nejbližšími přáteli učitelů na této škole jsou jejich vlastní kolegové.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input checked="" type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
15.	Administrativní práce učitele na této škole je obtížná.	<input type="radio"/> zřídka	<input checked="" type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
16.	Učitelé si zde navzájem pomáhají, podporují jeden druhého.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input checked="" type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
17.	Žáci řeší své problémy logickým myšlením.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input checked="" type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
18.	Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input checked="" type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
19.	Ředitel je autokratický.	<input checked="" type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často

20.	Morálka učitelů na škole je na vysoké úrovni.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
21.	Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.	<input type="radio"/> zřídka	<input checked="" type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
22.	Povinnosti mimo výuku je na této škole příliš mnoho.	<input checked="" type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
23.	Když chce ředitel pomoci učitelům, dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
24.	Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
25.	Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní době.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
26.	Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy domů.	<input type="radio"/> zřídka	<input checked="" type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
27.	Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu.	<input type="radio"/> zřídka	<input checked="" type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
28.	Učitelé zde pracují skutečně rádi.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
29.	Ředitel používá konstruktivní kritiku.	<input type="radio"/> zřídka	<input checked="" type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
30.	Ředitel hledí na blaho své školy.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
31.	Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti.	<input type="radio"/> zřídka	<input checked="" type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
32.	Ředitel více mluví, než naslouchá.	<input type="radio"/> zřídka	<input checked="" type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input type="radio"/> velmi často
33.	Žákům na této škole je dána důvěra k samostatné práci.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často
34.	Učitelé respektují odbornou kompetenci svých kolegů.	<input type="radio"/> zřídka	<input type="radio"/> občas	<input type="radio"/> často	<input checked="" type="radio"/> velmi často

Příloha č. 5: Dotazník pro rodiče

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče,

cílem tohoto dotazníku je získat přehled o Vašich názorech na klima školy, vzájemné vztahy ve škole a spolupráci učitelů s Vámi. Váš názor nás zajímá, a tak se těšíme na Vaše upřímné odpovědi. U každého tvrzení zakroužkujte vhodnou odpověď. Všechny informace získané z dotazníku mají anonymní charakter. Vyplněný dotazník lze vhodit do bedny připravené na dotazníky na chodbě u sborovny školy.

Předem děkujeme za účast na této akci.

1. Jste spokojeni s kvalitou výuky školy?	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
2. Myslíte si, že Vaše dítě má dobré vztahy s učiteli?	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne	nemohu posoudit
3. Poskytují učitelé zvláštní pozornost dětem s problémy?	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
4. Doba, kterou tráví Vaše dítě přípravou na vyučování je přiměřeně dlouhá.	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
5. Často doma s dítětem mluvíte o dění ve škole.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne	nemohu posoudit
6. Kontrolujete pravidelně domácí přípravu Vašeho dítěte do školy?	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
7. Máte potřebné informace o akcích školy? (projektové dny, školní akademie, ples...)	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne	nemohu posoudit
8. Jste ochotni se podílet na těchto akcích?	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
9. Máte dostatek informací o prospěchu a chování Vašeho dítěte?	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne	nemohu posoudit
10. Rodiče mohou kdykoliv konzultovat s učiteli záležitosti týkající se svého dítěte.	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne	nemohu posoudit
11. Máte dobrý pocit z jednání s pracovníky školy?	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
12. Cítíte se dobře v prostorách školy?	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
13. Myslíte si, že třídní schůzky 2x ročně jsou dostatečné?	ano	<input type="radio"/> ne	<input checked="" type="radio"/> nemohu posoudit
14. Škola zabezpečuje dětem bezpečné prostředí.	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
15. Myslíte si, že má škola dobrý vliv na chování Vašeho dítěte?	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
16. Kázeňské problémy jednotlivých žáků škola řeší vhodným způsobem.	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
17. Škola má dostatečné materiální zabezpečení k výuce.	ano	<input type="radio"/> ne	<input checked="" type="radio"/> nemohu posoudit
18. Jste spokojeni s nabídkou zájmových útvarů ve škole?	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
19. Na znalosti Vašeho dítěte jsou kladeny přiměřeně vysoké nároky.	ano	<input type="radio"/> ne	<input checked="" type="radio"/> nemohu posoudit

20. Jsou pro Vás současné náklady na vzdělání Vašeho dítěte únosné?	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
21. Sledujete prezentaci školy na veřejnosti? (webové stránky, články v tisku...)	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
22. Jste spokojeni se školní družinou nebo školním klubem?	ano	<input checked="" type="radio"/> ne	nemohu posoudit
23. Jste spokojeni se školní jídelnou?	ano	<input type="radio"/> ne	<input checked="" type="radio"/> nemohu posoudit

Zde je místo pro vyjádření se k otázkám a problémům, u nichž byste chtěli podrobněji vysvětlit své názory. Přivítáme i Vaše postřehy a náměty.

Tato škola nestojí za nic.
Učitelé nespolečně s rodiči dělá